Bericht

über den

Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge

in Berlin

(1.—4. Oktober 1906).

Im Auftrage des Vorstandes bearbeitet

und herausgegeben von

Karl L. Schaefer.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Bericht

über den

Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge

in Berlin

(1.—4. Oktober 1906).

Im Auftrage des Vorstandes bearbeitet

und herausgegeben von

Karl L. Schaefer.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Bericht

über den

Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge

in Berlin

(1.—4. Oktober 1906).

Im Auftrage des Vorstandes bearbeitet

und herausgegeben von

Karl L. Schaefer.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

zu Grunde gelegt, dem Abschnitte »Begrüßungsabend« ein mir von Herrn Geheimrat *W. Münch* freundlichst überlassenes Manuskript. Auch das Kapitel »Zur Vorgeschichte des Kongresses« hat Herr Geheimrat *Münch* zu verfassen die Güte gehabt. Der Mühe, das »Verzeichnis der Mitglieder und Delegierten« zusammenzustellen, hat sich bereitwilligst Herr Professor Dr. *M. Schaefer* unterzogen, dem die hierzu nötigen Unterlagen in seiner Eigenschaft als Schatzmeister des Kongresses am besten zu Gebote standen und der sich auch gütigst bereit erklärt hat, die Verantwortung für etwaige im Verzeichnisse noch enthaltene Irrtümer zu übernehmen, sofern dieselben nicht aus ungenauen Angaben der Mitglieder selbst entstanden sein sollten. »Die allgemeine Beschreibung der mit dem Kongreß verbundenen Ausstellung« ist von dem Veranstalter der letzteren, Herrn Museumsleiter *E. Fischer*-Berlin-Rixdorf, mit großer Sorgfalt bearbeitet; ebenso die »Spezielle Beschreibung der Ausstellung freier Kinderzeichnungen aus Breslau« von Herrn Privatdozenten Dr. *W. Stern*-Breslau, dem Urheber dieser Sammlung von Zeichnungen. Herr Direktor Pastor *Seiffert* hat in liebenswürdiger Gewährung meiner Bitte die im Anschluß an den Kongreß stattgefundene Demonstration der Brandenburgischen Provinzial-Schul- und Erziehungsanstalt zu Strausberg selbst beschrieben. Auch das im letzten Kapitel über das Erziehungsheim »Am Urban« in Zehlendorf Mitgeteilte stammt aus der Feder des Anstaltsleiters, des Herrn Pastor *Plaß*.

Allen im Vorstehenden genannten Herren sei auch an dieser Stelle auf das wärmste gedankt.

Ganz besondere Anerkennung aber gebührt der verehrlichen Verlagsbuchhandlung. Die Herren *Beyer & Söhne (Beyer & Mann)* haben, dank ihrem bekannten lebhaften Interesse für den wissenschaftlichen Fortschritt der Kinderforschung und verwandter Gebiete, in einem das gewöhnliche Maß des Entgegenkommens weit überschreitenden Grade mannigfache Mühen und große Kosten, als sei dies selbstverständlich, auf sich genommen, um eine der Bedeutung des Kongresses angemessene Ausgestaltung des Berichtes zu ermöglichen.

Berlin, im April 1907.

Karl L. Schaefer.

Zur Vorgeschichte des Kongresses.

Der Gedanke an einen Kongreß als Vereinigungspunkt für die Freunde »der Kinderpsychologie und der Heilpädagogik« wurde besonders im Kreise der Herausgeber der »Zeitschrift für Kinderforschung« (Verlag von Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann] in Langensalza) schon seit Jahren gehegt und in dieser Zeitschrift selbst sowie in dem damit im Zusammenhang stehenden »Verein für Kinderforschung« ist für die Verwirklichung dieser Idee stetig geworben worden. Man hatte dabei zunächst ein Zusammentreten der verschiedenen, für das Gesamtgebiet bezw. die verwandten Gebiete vorhandenen Vereine im Auge. Im August 1904 veröffentlichte dann Herr Institutsdirektor Trüper in Verbindung mit den Herren Professor Ziehen, Geh. Rat Prof. Heubner und Inspektor Piper einen Aufruf, der das Bedürfnis einer solchen Gelegenheit zu Austausch und Angleichung in lebendiger Weise entwickelte.[1]) Alsbald erfolgte nicht nur eine große Anzahl zustimmender Erklärungen, sondern auch bestimmte Vorschläge für die Gestaltung und Abgrenzung des Kongresses wurden vielfach hinzugefügt. Im ganzen handelte es sich zumeist, neben der Frage der Benennung sowie der bestimmten Formulierung des Zweckes, um das Verhältnis der theoretisch-wissenschaftlichen Seite zu der praktisch-sozialen, ebenso um dasjenige zwischen den Gebieten der Heilpädagogik und der Normalpädagogik, um die Beziehung zu den vorhandenen einzelnen Vereinigungen oder Konferenzen, um die Entscheidung zwischen internationalem und nationalem bezw. deutschsprachlichem Charakter, um diejenige zwischen einer Organisation mit parallelen Sektionen und einer mit Vermeidung solchen Auseinandergehens, ferner um die Wahl des geeigneten Ortes usw. Ende Januar 1905 konnten dann die Unterzeichner des Aufrufs mit Vertretern der in Betracht kommenden Vereine zu Berlin

[1]) S. Anlage I.

(in einem Raum der Charité) zu einer Vorbesprechung zusammentreten, wo neben sonstiger weiterer Klärung des Planes ein vorbereitender Ausschuß und aus dessen Mitte ein geschäftsführender Vorstand gewählt wurde.[1]) Die Leitung übernahm zunächst Herr Geh. Medizinalrat Prof. Dr. ZIEHEN. Auch genaue Entwürfe für das Programm der Verhandlungen wurden bereits von verschiedenen Seiten (Dr. AMENT-Würzburg, Dr. FÜRSTENHEIM-Berlin, Dr. FIEBIG-Jena) vorgelegt und zum Teil beurteilt. Herr Dr. AMENT förderte die Angelegenheit noch besonders durch einen Aufsatz über das Projekt eines solchen Kongresses in der Zeitschrift für experimentelle Pädagogik, der auch als Sonderabdruck versandt wurde. Einen weiteren Fortschritt brachte, nach manchen weiteren Verhandlungen und entstandenen Schwierigkeiten, eine Besprechung der Mitglieder des vorbereitenden Vorstandes und Ausschusses Ende Oktober 1905 zu Halle. Es wurde nun, nachdem für verschiedene andere Städte (an Frankfurt a. M. war bis dahin zumeist gedacht worden) sich Schwierigkeiten oder Bedenken ergeben hatten, Berlin zum Sitz dieses ersten abzuhaltenden Kongresses bestimmt und die Geschäfte des ersten Vorsitzenden übernahm auf Wunsch der Beteiligten Herr Geh. Reg.-Rat Dr. W. MÜNCH, Professor der Pädagogik an der Universität daselbst, mit Herrn Direktor J. TRÜPER als stellvertretendem Vorsitzenden und Herrn Dr. W. AMENT als Schriftführer. Als Termin ward schließlich Anfang Oktober 1906 gewählt. Im Januar 1906 wurde ein Rundschreiben an möglichst zahlreiche Stellen versandt, an denen Interesse für den Plan erhofft werden konnte.[2]) In Berlin war inzwischen aus Vertretern der verschiedenen, zur Teilnahme geeigneten Kreise ein größerer Ortsausschuß[3]) und ein engerer Arbeitsausschuß gebildet worden, die dann in einer Reihe von Sitzungen die praktische Ausführung berieten. Nachdem rasch mannigfache Anmeldungen von Vorträgen eingegangen waren, konnte Ende Juni ein vollständiges Programm mit Einladung zur Teilnahme zur Versendung gelangen. Da man es bei der Mannigfaltigkeit der auf dem Kongreß zu berührenden Gebiete nicht mit einem leicht abzugrenzenden Kreis von Interessenten zu tun hatte, so durfte die Mühe nicht gescheut werden, die Versendung an möglichst vielerlei Stellen zu bewirken. In Betracht gezogen wurden demgemäß außer zahlreichen höchsten und hohen staatlichen Behörden die Verwaltungen aller bedeutenderen Städte, die Schriftleitungen aller bedeutenderen Zeitungen sowie

[1]) S. Anlage II.
[2]) S. Anlage III.
[3]) S. Anlage IV.

mannigfacher Zeitschriften, Leiter und Lehrer der verschiedensten Schul- und Erziehungsanstalten, mancherlei Vereine, zahlreiche auf den betreffenden Gebieten schriftstellerisch hervorgetretene Personen, dazu Schulärzte und Geistliche besonders aus der örtlichen Nähe und eine große Reihe von Besuchern früherer, einigermaßen verwandter Versammlungen. Einige tausend Einladungen wurden im ganzen versandt. Kurz vor dem Zusammentreten des Kongresses mußte infolge eingetretener Verhinderung von Rednern ein etwas vereinfachtes Programm ausgegeben werden. Im ganzen fielen schließlich sechs von den in Aussicht genommenen Vorträgen aus.[1]) Bei der immerhin verbleibenden großen Fülle ward von den angebotenen Ersatzvorträgen nur einer, der des Herrn Direktors Prof. Dr. Kemsies, eingeschoben.

Eine sehr bedeutende und wichtige Ergänzung hatte das Programm durch die Verbindung der Ausstellung mit den Verhandlungen erfahren, zu der zwar sehr schätzenswerte Mitwirkung von verschiedenen Seiten geleistet wurde, an deren Organisation und Durchführung aber vor allem Herrn Museumsleiter E. Fischer-Berlin eine äußerst umfassende und dankenswerte Mühe wandte. Daß für diese Ausstellung wie für die Verhandlungen selbst die Räume der Königlichen Universität zur Verfügung gestellt wurden, verpflichtete zu besonderem Dank gegenüber Sr. Magnificenz dem Herrn Rektor.

Anlage I.

Aufruf an die Vereinigungen für Kinderpsychologie und Heilpädagogik und Freunde dieser Wissenschaften.

Infolge der erfreulichen Entwicklung der Fürsorge für die gesamte abnorme Jugend wie der Bestrebungen für das Studium des kindlichen Seelenlebens und einer darauf sich gründenden besseren Gestaltung der Unterrichts- und Erziehungsmethoden hat sich je länger desto mehr ein dringendes Bedürfnis geltend gemacht nach einem Zusammenschluß aller kinderpsychologischen und heilpädagogischen Bestrebungen zu einer ge-

[1]) Es sind dies die Vorträge der Herren: Privatdozent Dr. Uffenheimer (München) »Zur Mimik der Kinder«, Professor Dr. A. Dyroff (Bonn) »Sprachwissenschaft und Kinderpsychologie«, Privatdozent Dr. Ach (Marburg) »Zur Psychologie der Kindersprache«, Dr. Ed. Claparède (Genf) »Über Gewichtstäuschung bei anormalen Kindern«, Hilfsschul-Lehrer Enderlin (Mannheim) »Die Bedeutung der Handarbeit in der Erziehung pathologischer wie normaler Kinder«, Hilfsschul-Lehrer Kielhorn (Braunschweig) »Die geistige Minderwertigkeit vor Gericht«. Die vier erstgenannten Vorträge waren der Sektion A zugedacht, die beiden letzten den Sektionen B und C. — Im übrigen deckt sich die in dem damaligen Programm aufgeführte Reihe von Vorträgen mit derjenigen, die der vorliegende Bericht aufweist.

meinsamen und einheitlichen Vertretung bei vollständiger Wahrung der bisherigen Selbständigkeit der einzelnen bereits bestehenden Vereinigungen.

Die Unterzeichneten halten es darum für erwünscht, daß alle Vereine und Konferenzen für Kinderforschung, für Kinderheilkunde, für Rettungshauswesen, für Fürsorge- und Zwangserziehungsanstalten, für Hilfsschulwesen, wie für Behandlung und Erziehung von Schwachsinnigen und Epileptischen, Taubstummen und Blinden sowie überhaupt alle Vertreter, Leiter, Lehrer, Ärzte und Freunde heilerzieherischer Anstalten und Bestrebungen sich zu einem alle drei Jahre tagenden Kongresse zusammenschließen, wobei es den schon bestehenden Vereinigungen unbenommen bleibt, daneben in der bisherigen Weise weiter zu bestehen und zu tagen.

Der allgemeine Kongreß würde einige Vorträge und Beratungen von gemeinsamem Interesse in Plenarsitzungen veranstalten, während Spezialfragen in besonderen Sektionen erörtert werden könnten.

Diese Gesamtvereinigung ist notwendig, weil alle jene Bestrebungen besser gedeihen werden, wenn sie in engere Fühlung treten werden. Es greifen die Spezialgebiete in Theorie und Praxis oft und mannigfaltig ineinander über und bedürfen darum einer gegenseitigen Unterstützung und Förderung. Weil außerdem nicht einmal die Normalpädagogik wie die experimentelle Psychologie an allen Universitäten eigene Lehrstühle haben, sondern vielfach noch auf autodidaktische Forschung angewiesen sind, so empfindet die Heilerziehung mit ihren schwierigsten Problemen für Theorie und Praxis dies doppelt schwer und ist darum doppelt genötigt, auf dem Wege freier Vereinigungen und Versammlungen durch Wort und Schrift die unerläßlichsten wissenschaftlichen Grundlagen zu schaffen und die Praxis zu befruchten.

Außerdem gibt es für die Erziehung der abnormen Jugend und deren Organisation, für die Eingliederung derselben in das gesamte öffentliche Erziehungs- und Schulwesen, für ihre Stellung zu der öffentlichen Gesundheitspflege sowie für die rechtliche wie berufliche Stellung der Leiter, Lehrer und Ärzte der genannten Anstalten und Schulen soviel Notwendiges zu erstreben, daß ein Zusammenschluß dringend geboten ist, da sich ohne einen solchen weniger erreichen läßt.

In Erwägung dieser Sachlage richten die Unterzeichneten die ergebenste Anfrage an Sie, ob der von Ihnen vertretene Verein unserem Plane sympathisch gegenübersteht. Bejahendenfalls bitten wir zwei Mitglieder Ihres Vereins zu nennen, mit welchen weitere Verhandlungen, insbesondere auch über die Wahl des Ortes und der Zeit für den ersten Kongreß, geführt werden könnten. Es dürfte sich empfehlen, den ersten Kongreß frühestens Ostern oder Pfingsten 1906 abzuhalten, damit die einzelnen Vereine Gelegenheit haben, vorher zu dem Plane Stellung zu nehmen.

Anlage II.

Der vorbereitende Ausschufs und Vorstand: [1])

Dr. **W. Ament**, Privatgelehrter in Würzburg, Sanderglacisstraße 44.

Dr. *A. Baginsky*, Professor der Kinderheilkunde und Direktor des Kaiserin

[1]) Die fettgedruckten Namen sind die der Vorstandsmitglieder.

Friedrich-Kinderkrankenhauses in Berlin. Pastor Dr. *Hennig*, Direktor des Rauhen Hauses in Horn bei Hamburg. Geh. Med.-Rat Dr. **Heubner**, Prof. der Kinderheilkunde und Direktor der Kinderklinik der Königl. Charité in Berlin. Dr. **Chr. Klumker**, Dir. d. Zentr. f. priv. Fürsorge in Frankfurt a. M. Amtsgerichtsrat Dr. *Köhne*, Vormundschaftsrichter in Berlin. Dr. *E. Meumann*, Prof. der Pädagogik u. Psychologie a. d. Univ. in Königsberg. Dr. **W. Münch**, Geh. Regierungsrat u. Prof. a. d. Universität Berlin, W. 30, Luitpoldstr. 22. Dr. *Petersen*, Direktor des städt. Waisenhauses in Hamburg. *H. Piper*, Erziehungsinspektor der Idiotenanstalt in Dalldorf. Dr. **W. Rein**, Prof. der Pädagogik u. Direktor des pädagogischen Universitätsseminars in Jena. *Röhl*, Volksschullehrer u. Vorsitzender des Ausschusses des deutschen Lehrervereins in Berlin. Dr. *Sickinger*, Stadtschulrat in Mannheim. Dr. *Sommer*, Prof. der Psychiatrie in Gießen. **J. Trüper**, Direktor d. Erziehungsheims auf Sophienhöhe bei Jena. *Vatter*, Direktor der Taubstummenanstalt in Frankfurt a. M. Geh. Med.-Rat Dr. **Th. Ziehen**, Prof. der Psychiatrie und Direktor der psychiatrischen und Nerven-Klinik der Charité in Berlin.

Anlage III.

Kongrefs für Kinderforschung und Jugendfürsorge.

Unser Jahrhundert hat als Erbteil aus den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts das erneute und vielseitig gepflegte Interesse für das Kind und seine Entwicklung in gesunden und kranken Tagen übernommen. Wie in andern Kulturländern, so sind auch bei uns im deutschen Sprachgebiete vielverzweigte Bestrebungen auf zuverlässige wissenschaftliche Erforschung der Natur des Kindes nach der leiblichen wie seelischen Seite gerichtet, sowohl in seiner Einzelentwicklung als im Zusammenhange mit den Problemen der sogenannten Völkerpsychologie. Allen diesen Bestrebungen fehlt indessen bis jetzt eine gemeinsame Zentralstätte und den Vertretern dieser Forschung eine Gelegenheit zu unmittelbarem geistigen Austausch.

In gleichem Maße ist aber auch das Interesse gewachsen für die großen praktischen Fragen der Erziehung des Kindes wie der gesamten Jugendfürsorge, so daß sich die Pädagogik, die im Laufe des 19. Jahrhunderts je länger desto mehr zu einer bloßen Schulpädagogik oder gar nur Schuldidaktik sich zu verengern drohte, wieder zu einer Erziehungswissenschaft im großen Stil zu erheben strebt. Ihr dienen denn auch eine Reihe aufblühender praktischer Organisationen für Jugendfürsorge in mannigfachem Sinne. Doch auch hier fehlt die Möglichkeit gegenseitiger Berührung, Kenntnisnahme und Verbindung. Und weiter fehlt noch ganz und gar die Brücke zwischen jenen forschenden und diesen fürsorgenden, volkserzieherischen Bestrebungen, die wünschenswerten Anknüpfungen zwischen den theoretischen und den praktischen Betätigungen.

Ein solcher Mangel an gegenseitiger Fühlung bedeutet aber offenbaren Nachteil für die theoretische Erkenntnis wie für die Praxis und damit auch eine Schädigung der Volksinteressen. (Es sei nur an die Behandlung der jugendlichen Kriminellen erinnert.)

Dieser Einsicht entsprang der Plan zu einem deutschen Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge.

Der Kongreß will also für die ganze auf Verständnis, Schutz und entwickelnde Pflege der Kindheit und Jugend gehende Bewegung der Gegenwart einen festen Zusammenschluß erstreben.

Er ladet daher ein alle Forscher auf dem erstgenannten Hauptgebiete, dem grundlegenden und theoretischen, die Physiologen, Psychologen, Biologen, sowie die Vertreter des zweiten Gesamtgebietes mit den wichtigen Problemen der theoretischen und praktischen Gesamtpädagogik einschließlich der Hygiene, also die Lehrer und Leiter aller Schulgattungen, wie diejenigen der Fürsorgeanstalten für anormale und pathologisch veranlagte Kinder und Jugendliche, der schwachsinnigen, taubstummen, blinden, moralisch gefährdeten, entarteten, verwahrlosten, kriminellen, wie auch die Kinderärzte, Psychiater, Juristen, nicht minder aber die an der Jugenderziehung direkt interessierten Eltern, Vormünder und sonstige Jugendfreunde.

Der Kongreß soll in den ersten Tagen des Oktobers zu Berlin abgehalten und so organisiert werden, daß zwar auch alle besonderen, einem der obengenannten Gebiete geltenden Vereine für ihre Beteiligung und die Erörterung ihrer Angelegenheiten Raum finden, jedoch Vorträge und Verhandlungen von möglichst allgemeinem Interesse in den Vordergrund treten. Im ganzen sollen die zu haltenden Vorträge wesentlich der Art sein, daß sie dem mit dem betreffenden Gebiete noch nicht Vertrauten eine Anschauung geben sowohl von dem bisher darin Geleisteten, wie von den schwebenden Fragen und den zu lösenden Aufgaben.

Es soll auf diese Weise nicht nur eine innere Verbindung für jetzt erleichtert, sondern womöglich eine organische Vereinigung für die Zukunft eingeleitet werden.

Der Kongreß ist als solcher für alle Länder deutscher Zunge gedacht. Indessen soll die Teilnahme auch von Ausländern als Gästen sowie ihre Beteiligung an den Verhandlungen willkommen sein.

Ein bestimmtes, im bevorstehenden Sommer zu veröffentlichendes Programm wird über die Räume für die Verhandlungen, die Abfolge der Themen, die Bildung von Sektionen oder Gruppen und anderes Auskunft geben. Schon jetzt sei bemerkt, daß eine Beschränkung der verfügbaren Zeit durch einleitende Begrüßungen und begleitende Festlichkeiten vermieden werden soll.

Die Wahl der Referenten behält sich der für die Veranstaltung des Kongresses gebildete Vorstand bezw. der mit den Vorbereitungen betraute Ausschuß vor. Zugleich werden freiwillige Angebote bis zum 1. März dankend entgegengenommen, über deren Aufnahme in das Programm allerdings die Entscheidung dem Vorstande überlassen bleiben muß. Ferner ist die Anmeldung teilnehmender Vereine schon jetzt erwünscht.

Anmeldungen und Anfragen sind zu richten an eines der mit der Geschäftsführung betrauten Vorstandsmitglieder.

Anlage IV.

Das Ortskomité:

(außer den in der Anlage II genannten Herren *Baginsky*, *Heubner*, *Köhne*, *Münch*, *Piper*, *Röhl* und *Ziehen*): Frl. Dr. jur. *Frida Duensing*, Vorsteherin der Zentralstelle für Jugendfürsorge. Geheimer Admiralitätsrat Dr. *Felisch*, Ehrenpräsident des freiwilligen Erziehungsbeirats für schulentlassene Waisen. *E. Fischer*, Museumsleiter. *Arno Fuchs*, Hilfsschul-Lehrer. Dr. med. *W. Fürstenheim*. Dr. *P. v. Gižycki*, Stadtschulinspektor. Dr. med. *H. Gutzmann*, Privatdozent a. d. Universität. Prof. Dr. *Arth. Hartmann*, Sanitätsrat, Städt. Schularzt. Frl. *Margarete Henschke*, Vorsteherin der Victoria-Fortbildungsschule für Mädchen. Direktor Prof. Dr. *F. Kemsies*, Herausgeber der Zeitschr. f. pädagog. Psychologie. Dr. *Krohne*, Geh. Oberregierungsrat u. vortragender Rat im Ministerium des Innern. *E. Kull*, Direktor d. städt. Blindenanstalt. Frl. *Helene Lange*, Herausgeberin der Monatsschrift »Die Frau«. Dr. *Lowinsky*, Realschul-Oberlehrer. Prof. Dr. *Michaelis*, Stadtschulrat von Berlin. Geh. Reg.-Rat *Moldehn*, Provinzialschulrat. Dr. *Neufert*, Stadtschulrat v. Charlottenburg. Rektor *Pagel*, Generalsekretär des Zentralvereins für Jugendfürsorge. Frl. *Anna Pappenheim*, Seminar-Vorsteherin des Berliner Fröbel-Vereins. *Päßler*, Lehrer, Redakteur der Pädagogischen Zeitung. Pastor *Pfeiffer*, Geschäftsführer des Stadtausschusses für innere Mission. Pastor *L. Plaß*, Direktor der Erziehungsanstalt am Urban in Zehlendorf. *H. Rippler*, Redakteur der »Tägl. Rundschau«. Rektor *Rob. Rißmann*, Herausgeber der »Deutschen Schule«. Dr. *Saltzgeber*, Geschäftsführer des katholischen Charitas-Verbandes. Dr. med. *K. L. Schaefer*, Privatdozent a. d. Universität. Prof. Dr. *M. Schaefer*, Realgymnasial-Oberlehrer. Dr. Frhr. *v. Soden*, Universitätsprofessor und Pfarrer. Schulrat *Walther*, Direktor der Königl. Taubstummenanstalt. Prof. Dr. *E. Wellmann*, Gymnasialdirektor. Dr. *Wessely*, Gymnasial-Oberlehrer. Prof. Dr. *Wychgram*, Direktor der Königl. Augusta-Schule und des Lehrerinnenseminars. Prof. Dr. *Zelle*, Realschuldirektor.

Verzeichnis der Mitglieder und Delegierten.

A.

Dr. *Joseph Adrian*, Rektor, Erfurt, Anger 5.
Prof. Dr. *Albrecht*, Vertreter der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen, Berlin SW. 11, Dessauerstr. 14.
Frl. *S. Alfeis*, Halberstadt, Lindenweg 22/23.
Dr. med. *G. Alicke*, Chemnitz, Waisenstr. 2, Beauftragter des Rates der Stadt.
Dr. *Th. Altschul*, k. k. Sanitätsrat, Prag, Herrengasse 6.
Dr. phil. *W. Ament*, Würzburg, Sanderglacisstr. 44.
Dr. *C. Andreae*, Direktor, Kaiserslautern (Pfalz).
Ansbach, Berlin N., Krausnickstr. 18 III.
Frau Dr. *Paul Arons*, Berlin, Behrenstr. 6.
Frau Dr. *Jenny Asch*, Breslau.
Frl. *August*, Vertreterin des Vereins Jugendschutz, Berlin C 2, Kaiser Wilhelmstr. 39.
Frl. *Awakiam*, Schöneberg bei Berlin, Vorbergstr. 6.

B.

Dr. *Baade*, Elsterwerda.
Bachrodt, Rektor, Liebenstein (S.-M.).
Dr. *Rich. Baerwald*, Briese bei Birkenwerder.
Sofus Bagger, Skoleinspektor, Kopenhagen, Enghaveplads 21.
Frau *Sofus Bagger*, Kopenhagen, Enghaveplatz 21.
Prof. Dr. *A. Baginsky*, Berlin W., Kurfürstenstr. 98.
Bahnson, Pastor, Hamburg 27, Lindley 57.
Dr. *C. Ballin*, Kinderarzt, Berlin W. 57, Potsdamerstr. 88.
Frl. *Elsa Bamberger*, Berlin W., Matthäikirchstr. 14.
Frl. *Bartels*, Charlottenburg, Carmerstr. 16.
Beduhn, Lehrer, Weferlingen (Prov. Sachsen).
Frau *S. Beer*, Grunewald bei Berlin, Herbertstr. 7.
Frl. *Dora Beer*, Grunewald bei Berlin, Herbertstr. 7.
Begemann, Lehrer, Hameln.
Frau Rechtsanwalt *Behrend*, Berlin NW., Rathenowerstr. 5.
Dr. *Th. Benda*, Sanitätsrat, Berlin W., Dörnbergstr. 1.
Dr. med. *Bendix*, Privatdozent, Berlin W., Tauenzienstr. 19.
Frau Dr. *M. Bergemann-Könitzer*, Jena.
Frau Ingenieur *Bernhard*, Wannsee bei Berlin.

Frau Regierungsbaumeister *Bernhard*, Wannsee bei Berlin, Moltkestr. 10.
Georg Bernhard, Redakteur, Charlottenburg, Goethestr. 69.
Frau *Georg Bernhard*, Charlottenburg, Goethestr. 69.
Dr. *Bernhard*, Schularzt, Berlin C., Weinmeisterstr. 9.
Alexander Bernstein, Lehrer, Dt. Wilmersdorf bei Berlin, Wilhelmsaue 101.
Frau Direktor *J. Bernstein*, Berlin W., Kurfürstenstr. 97.
Bertram, Rektor, Berlin, Reichenbergerstr. 44.
Dr. *Beuthner*, Kinderarzt, Berlin W., Kurfürstendamm 46.
Frau Dr. *Bieber-Böhm*, Berlin C 2, Kaiser Wilhelmstr. 39.
Dr. *S. Biedenkapp*, Schriftsteller, Steglitz bei Berlin, Mommsenstr. 6.
Licentiat *Bittlinger*, Prediger, Dahme (Mark).
Frl. *Blankherz*, Lehrerin, Berlin, Kielerstr. 1.
Prof. Dr. *S. Blaschke*, Berlin NW. 23, Altonaerstr. 21.
Dr. *A. Blaschko*, Berlin W. 35, Potsdamerstr. 105 a.
Blockwitz, Pastor, Frankfurt a. Oder, Luisenstr. 21.
Frl. *Blydengstein*, Amsterdem, Weesperzyde 95.
Boes, Lehrer, Dessau, Wasserstadt.
Rudolf Böttger, Schuldirektor, Leipzig.
Bohn, Pastor, Generalsekrektär, Plötzensee bei Berlin.
J. Bollinger-Auer, Lehrer an der höheren Töchterschule, Basel.
Fritz Bolte, Lehrer, Ketschendorf bei Fürstenwalde.
Dr. *Boodstein*, Schulrat, Elberfeld, Kaiser Wilhelmallee 24.
Dr. *Borchardt*, Kinderarzt, Charlottenburg, Kantstr. 134 a.
Dr. *Borchardt*, Berlin W. 35, Schöneberger Ufer 37.
Dr. *Borgius*, Berlin W. 9, Köthenerstr. 28/29.
Dr. *Brahn*, Dozent a. Universität, Leipzig, Waldstr. 56 II.
Frau Dr. *Brahn*, Leipzig, Waldstr. 56 II.
Dr. *Brahn*, Arzt, Wannsee, Moltkestr. 12.
Frl. *Brandt*, Berlin W., Landshuterstr. 3.
Dr. *Bratz*, Oberarzt, Wuhlgarten, Epileptikeranstalt.
Frl. *M. von Bredow*, Charlottenburg, Am Lützow 14. Delegierte des Charlottenburger Lehrerinnenvereins.
Prof. Dr. *Breitung*, Coburg.
Dr. *M. Bresgen*, Sanitätsrat, Wiesbaden, Augustastr. 21.
Frl. *Marie Luise Briegleb*, Eisenach, Kindergarten.
Dr. *Broh*, Rechtsanwalt, Berlin C 2, Alexanderplatz 2.
Broistedt, Pastor, Neu-Eckerode (Braunschweig).
Prof. Dr. *Brütt*, Schulrat, Hamburg, Dammtorstr. 25. Vertreter der Oberschulbehörde.
Bucholt, Zaborze (O.-Schl.).
Georg Büttner, Hilfsschullehrer, Worms (a. Rh.), Bahnhofstr. 44.
Dr. *Leo Burgerstein*, Wien.

C.

Prof. Dr. *Fr. Cáda*, Prag II, 191.
Frau Geh. Legationsrat *Cahn*, Berlin W. 62, Maienstr. 5.
Frl. *Caro*, Berlin W., Genthinerstr. 13, Villa A.

Frau *Carstens*, Berlin W., Rankestr. 28.
Frl. *E. Cassirer*, Wilmersdorf bei Berlin, Kaiserallee 182.
Dr. *M. Cohn*, Arzt, Berlin SW., Königgrätzerstr. 53.
Hugo Cohn, Oberlehrer, Berlin NW., Schleswiger Ufer 14.

D.

Frl. *Damara*, Charlottenburg, Goethestr. 58.
Frl. *Damrow*, Lehrerin, Charlottenburg, Kaiser Friedrichstr. 7.
H. Dannmeier, Rektor, Kiel, Knooperlandstr. 45, Vertreter von Deutschland Großloge II I. O. G. T.
Johannes Delitsch, Direktor der Hilfsschule, Delegierter der Stadt Plauen i. V.
Dr. *Dengel*, Sanitätsrat, Berlin NW., Spenerstr. 31.
Frau Prof. *Dessau*, Charlottenburg 2, Carmerstr. 8.
Frau *Regine Deutsch*, verw. Amtsrichter, Berlin W. 15, Fasanenstr. 63.
Frl. *Frieda Dierks*, Cassel, Blücherstr. 18 II.
Frau Dr. *Felicia Dietrich*, Goldenbaum-Carpin (Mecklbg.).
Walter Dix, Bürgerschullehrer, Meißen, Talstr. 93 II.
Dobretsberger, Domvikar, Linz a. D.
Döri Siegmund, Bürgerschullehrer, Budapest VI.
Dottschoff, Lehrer, Kassarlik (Bulgarien).
Draeger, Lehrer, Schöneberg bei Berlin, Tempelhofer Str. 3.
Driesen, Dr. phil., Charlottenburg, Giesebrechtstr. 6.
Frau *Druhm*, Rentiere, Berlin NW., Bauhofstr. 2.
Frl. Dr. jur. *Duensing*, Friedenau bei Berlin, Wiesbadener Str. 8, Geschäftsführerin der Centralstelle für Jugendfürsorge in Berlin.
Frau Rechtsanwalt *A. Dzialoszynski*, Berlin W. 15, Kurfürstendamm 211.

E.

Ebert, Lehrer, Moritzburg (Sachsen).
Dr. *Eggert*, Frankfurt a. M., Altkönigstr. 15.
Eichberg, Strafanstaltspfarrer, Groß-Strehlitz.
Dr. *Eicke*, Anstaltsarzt, Herzberge bei Berlin.
Dr. *Th. Elsenhans*, Privatdozent, Heidelberg, Plöck 79.
H. Engel, Rektor, Charlottenburg, Wilmersdorfer Str. 155.
Dr. med. *W. Engelhard*, Sölln bei München, Villa Hainzl.
Frau Dr. med. *Martha Engelhard*, Sölln bei München, Villa Hainzl.
Dr. *A. Engelsperger*, München, Steinstr. 19.
Frl. Dr. phil. *Polina Ephrussi*, Berlin W., Knesebeckstr. 48 part.
Esche, Pastor, Berlin S. 53, Kaiser Friedrichplatz 2, Vertreter des Kirchl. Fürsorgeerziehungsverbandes der Prov. Brandenburg.
Esderts, Oberlehrer, Berlin NW., Luisenstr. 3.
Howell Evans, Chirurg am Cancer-Hospital, Fulham-London.

F.

Falkenberg, Referendar, Berlin N. 37, Metzer Str. 16, Vertreter des Vereines für gesundheitsgemäße Erziehung der Jugend.

Frau Geheimrat *Feig*, Berlin W., Landgrafenstr. 20.
Feist, Amtsrichter a. D., Freiburg (Breisgau), Schöneckstr. 4.
Otto Feld, Berlin W., Lietzenburger Str. 63.
Frl. *A. Feldmann*, Berlin SO. 16, Michaelkirchstr. 13.
Felisch, Geh. Admiralitätsrat, Berlin NW. 21, Stromstr. 36.
Mr. *E. Fellows Jenkins*, Secretary of the New York Society for the prevention of cruelty to children, New York 297 Fourth Avenue (Corner East) 23 nd street.
Fenk, Lehrer, Halle a. S., Melanchthonstr. 42.
Fiedler, Lehrer, Guben, Teichbornstr. 2.
Fiscal, Magdeburg, Ludolf Str. 14.
Fischer, Stadtrat, Stuttgart, Vertreter der Stadt Stuttgart.
E. Fischer, Lehrer, Rixdorf bei Berlin, Knesebeckstr. 21—23.
Richard Flachs, Dr. med., Dresden-A., Sidonienstr. 6.
Hans Flato, Berlin S. 14, Kommandantenstr. 63.
E. C. Fleischer, Berlin NW. 6, Karlstr. 31 III.
Fränkel, Lehrer, Westend bei Berlin, Spandauerberg 22.
Dr. *S. Frankenstein*, Arzt, Berlin W. 35, Lützowstr. 91 a.
Frau Prof. *Franz*, Berlin W. 50, Kantstr. 10.
W. Frauendienst, Lehrer, Berlin O. 34, Kochhannstr. 36.
Friedberg, Friedenau bei Berlin, Wielandstr. 54.
Frl. *Gertrud Friedenstein*, Berlin SW. 61, Großbeerenstr. 81.
Paul Friederiszick, cand. phil., Prötzel (Mark).
Gottlieb Friedrich, Professor, Teschen (Österr.-Schles.).
R. Fritschi, Erziehungsrat, Zürich I. (Pestalozzianum.)
Felix Frohnhausen, Oberlehrer, Dessau.
Frau Oberlehrer Dr. *Fuchs*, Friedenau bei Berlin, Stubenrauchstr. 3.
Dr. med. *W. Fürstenheim*, Berlin NW., Schiffbauerdamm 37.
Funke, Rektor, Dortmund, Wilhelmstr. 76.

G.

Frl. *Gennerich*, Lehrerin, Wilmersdorf bei Berlin, Coblenzerstr. 26.
Gerbig, Lehrer, Groß-Lichterfelde-W. Roonstr. 18.
Gerhardt, Landessyndikus der Provinz Brandenburg, Berlin W., Matthäikirchstr. 20/21.
Frl. *Gerling*, Wilhelmshöhe bei Cassel, Villa Charlotte.
Prof. Dr. *Geyser*, Münster i. W.
Frl. *H. Gierke*, Charlottenburg, Carmerstr. 16.
Frau Dr. *Anna Ginsberg*, Berlin W., Am Karlsbad 7.
Rudolf Girke, cand. phil., Berlin W., Potsdamerstr. 117.
I. Girstenbrey, Lehramtskandidat, Berlin W. 30, Motzstr. 75.
Dr. *A. Giesecke*, i. Fa. B. G. Teubner, Leipzig, Poststr. 3.
Martin Glück, Mittelschullehrer, Stuttgart, Schwabstr. 84.
Dr. *Glücksmann*, Stadtrat, Rixdorf bei Berlin.
Gnidowski, Stadtverordneter, Rixdorf bei Berlin.
Fr. H. Goebel, Rektor, Bonn, Erziehungsanstalt Josephshöhe.
Frl. *Charlotte Goldschmidt*, Steglitz bei Berlin, Akazienstr. 4.

Dr. *Goldschmidt*, Berlin W., Genthinerstr. 43.
Martin Gottheil, Rentier, Berlin W., Friedrich Wilhelmstr. 21.
Frau Justizrat *Grabower*, Berlin W. 8, Mauerstr. 34.
Frl. *Grämbkow*, Lehrerin, Hamburg, Marientalerstr. 12, Vertreterin des Volksschullehrerinnenvereins.
Grosser, Berlin S., Wallstr. 52.
Livia Grub, Paris IX, 31 Boulevard Haussmann.
Grünberg, Pastor, Riga.
Paul Gründer, Berlin S., Siboldstr. 6 IV.
Frl. *Grunwald*, Lehrerin, Berlin N. 58, Schönhauser Allee 65, 1. Vorsitzende des Vereins abstinenter Lehrerinnen.
Grunwald, Waisenhausdirektor, Pankow bei Berlin, Berlinerstr. 120/121.
Dr. *W. de Gruyter*, Verlagsbuchhändler, Groß Lichterfelde, Wilhelmstr. 19/20.
A. Günther, Lehrer, Berlin NO. 55, Bötzowstr. 18.
Anna Günther, Lehrerin, Friedenau bei Berlin, Stubenrauchstr. 68.
Dr. *H. Gutzmann*, Privatdozent, Berlin W., Schöneberger Ufer 11.
Gutzmann, Direktor der städt. Taubstummenanstalt, Berlin O. 27, Markusstr. 49.
Dr. *I. H. Gunning*, Schulrat, Amsterdam, v. Eeghenstr. 86.

H.

Prof. Dr. *Haake*, Gymnasialdirektor a. D., Steglitz bei Berlin, Filandastr. 3.
Haase, Rektor, Halle a. S., Jakobstr. 6, Vertreter der Stadt Halle.
L. Habrich, Seminaroberlehrer, Xanten.
Dr. *Hachmeister*, Pfarrer, Charlottenburg, Kantstr. 67 I.
Hackbarth, Hilfsschullehrer, Stettin, Am Logengarten 10.
L. Hagen, Lehrerin, Ebersdorf (Reuß).
Dr. *Hahn*, Arzt, Pankow bei Berlin, Parksanatorium.
Frau *Martha Hankel*, Breslau, Lessingstr. 12.
Hassenstein, Anstaltsgeistlicher, Karlshof bei Rastenburg (O.-Pr.).
Alexander Hecht, Direktor des Freiherr Max Springerschen Waisenhauses in Wien, Goldschlagstr. 84.
Dr. *Heckmann*, Oberstabsarzt, Berlin W., Kurfürstendamm 213.
Frl. *Hein*, Lehrerin, Finsterwalde (Niederlausitz). Kirchhainstr. 7 a.
Dr. *Heine*, Arzt, Berlin W., Hohenstaufenstr. 57.
Dr. *Heller*, Direktor, Wien, Grinzing.
Hennicke, Pastor, Potsdam. Wilhelmstr.
G. Henning, Hilfsschullehrer, Gelsenkirchen.
A. Henze, Rektor, Hannover, Jakobstr. 40.
Herder, Lehrer, Berlin N. 28, Ramlerstr. 38.
Dr. *Herfort*, Direktor, Prag.
W. Herguth, stud. phil., Berlin NW., Calvinstr. 23.
Hermann, Lehrer, Berlin NW., Oldenburgerstr. 11.
Frl. *Margarete Henschke*, Berlin W. 35, Derfflingerstr. 16, stellvertretende Vorsitzende der Viktoria-Fortbildungsschule.
G. Hertel, Lehrer, Berlin N. 65, Nazarethkirchstr. 41.
Hertzer, Zeichenlehrer, Halle a. S., Charlottenstr. 5.

Frau *Clara Herzfeld*, Vertreterin der Hohenloheschen Nährmittelfabrik, Berlin SO. 26, Elisabeth-Ufer 5/6.
Frl. *Herzfeld*, Berlin W., Tiergartenstr. 8.
Prof. Dr. *Heubaum*, Friedenau bei Berlin, Wielandstr. 18.
Geheimrat *O. Heubner*, Prof. Dr. med., Berlin NW. 40, Kronprinzen-Ufer 12.
Dr. *Heunemann*, Rektor, Anklam.
Hinze, Direktor, Königs-Wusterhausen (Blindenheim).
Frau *Hirsch*, Berlin W., Kurfürstendamm 135.
Dr. *Hirsch*, Kudowa.
Frl. *Hirschfeld*, Lehrerin, Hamburg, Heidestr. 6, Vertreterin des Volksschullehrerinnenvereins.
Dr. *Hirt*, Stadtrat, Halberstadt, Bismarckstr. 49.
Frau Dr. phil. *Lucy Hoesch-Ernst*, Godesberg.
Frau *L. Hoff*, Charlottenburg, Schillerstr. 108.
Hoffmann, Landeserziehungsheim, Laubegast.
A. Hoffmann, Hilfsschullehrer, Meißen.
Frl. *Anna Hofmann*, Berlin W. 50, Kurfürstendamm 231.
Hollburg, Landesschulinspektor, Hamburg, Vertreter der Oberschulbehörde.
Direktor Dr. *M. Holzman*, Berlin N. 24, Gr. Hamburgerstr. 27.
Frau Dr. *von Hornbostel*, Wilmersdorf bei Berlin, Kaiserallee 180.
Prof. *F. Hornemann*, Hannover, Brühlstr. 8.
Frl. *J. Hosch*, Berlin W. 50, Achenbachstr. 20.
Hübner, Lehrer, Berlin SO. 16, Köpenickerstr. 125.
Dr. *Hüttebräucker*, Stadtschulrat, Vertreter der Stadt Kiel.
Hüttemann, Rektor, Ohligs (Rheinland).
Walter Hyan, Fabrikant, Berlin SW. 61, Gitschiner Str. 108.

J.

Siegfried Jacob, Berlin W., Grolmannstr. 30/31.
Dr. *Jacobi*, Direktor des Institutes für Landwirtschaft und Gartenbau, Wetterscheid, Post Mertensdorf, Bez. Halle.
Frau Rechtsanwalt *Jacobsohn*, Berlin NO. 43, Neue Königstr. 50.
Fritz Jahn, Pastor, Züllchow bei Stettin, Vorsteher der Z. Anstalten.
Jahn, Pastor und Anstaltsvorsteher, Greifswald.
Janischek, Bezirksrichter, Friedland, Böhmen.
Frau Prof. *Jannasch*, Berlin W., Lutherstr. 5.
Frl. *Lilly Jannasch*, Berlin W., Lutherstr. 5.
Frl. *Janssen*, Friedenau bei Berlin, Odenwaldstr. 4.
Dr. *A. Japha*, Berlin W. 15, Joachimstaler Str. 16.
Jarand, Direktor der Provinzial-Taubstummenanstalt Weißenfels.
Frau Dr. *Ichenhäuser*, Berlin NW., Altonaer Str. 36.
Prof. *Imelmann*, Geh. Regierungsrat, Berlin W. 15, Kurfürstendamm 214.
Dr. med. *Joachim*, Straußberg (Mark), Brandenb. Provinzial-Erziehungsanstalt.
Dr. *Irgang*, Anstaltsleiter, Groß-Kammin (Neumark).
Irmer, Lehrer, Bernjes (Hessen).
Frl. *Isaacsohn*, Berlin W., Lutherstr. 52.
Frl. *Israel*, Berlin W., Steinmetzstr. 49.

Dr. *Juliusburger*, Steglitz bei Berlin, Siemensstr.
Jungfer, Lehrer, Herischdorf bei Warmbrunn.
Dr. *Karl Just*, Professor, Altenburg.

K.

Frau *Kalanthar*, Lehrerin, Baku (Kaukasus); Post: Berlin N., Elsasserstr. 26.
A. Kankeleit, Königsberg i. Pr., Hermann-Allee 9.
Karf, Lehrer, Berlin NW., Luisenstr. 9.
Frau *Karf*, Berlin NW., Luisenstr. 9.
Kaufmann, Generalvormund, Steglitz bei Berlin, Düppelstr. 20.
Kawerau, stud. hist., Berlin W. 62, Schillstr. 4.
Frau *Helene Kayser*, Spandau, Bahnhofstr. 7.
Frl. Dr. M. *Kelchner*, Halensee bei Berlin.
Dr. *B. Kellermann*, Rabbiner, Berlin W., Wichmannstr. 2.
F. Kemsies, Direktor der Realschule, Weißensee bei Berlin, Königschaussee 6 I.
Frau *Kerb*, Berlin W., Meinekestr. 10.
E. Kipping, Kaufmann, Charlottenburg bei Berlin, Weimarer Str. 36.
O. Kipping, Rektor, Roda (Sa.-A.).
Dr. *Klähr*, Oberlehrer, Dresden, Freiberger Platz 27.
Frau Dr. *Klähr*, Dresden, Freiberger Platz 27.
Frl. *Gertrud Klausner*, stud. phil., Berlin W. 50, Tauenzienstr. 19a.
H. Kleffmann, Lehrer, Dahlerbrück (Westfalen).
Kljatzkina, stud. phil., Charlottenburg, Goethestr. 24 bei Frau Petrik.
Frl. *Ida Klockow*, Schulvorsteherin, Charlottenburg 2, Berliner Str. 39.
Kloppe, Steglitz bei Berlin, Düppelstr. 20.
Frl. *Marie Klug*, Schulvorsteherin, Breslau I, Garvestr. 25.
Dr. *Kluge*, Direktor der Brandenburg. Provinzialanstalt für Epileptische zu Potsdam.
Dr. *Klumker*, Direktor, Frankfurt a. M.
Frau Dr. *Kobrak*, Berlin NW., Alt Moabit 83 I.
Dr. *P. Köhne*, Amtsgerichtsrat, Berlin W. 15, Joachimstaler Str. 12.
Frl. *Klara König*, Lehrerin, Charlottenburg , Goethestr. 20 I.
Fr. *Laura Koepp*, Friedenau bei Berlin, Friedrich Wilhelmplatz 16 III.
Körbitz, Zahnarzt, Berlin, Belleallianceestr. 88.
Dr. *Kohn*, Charlottenburg bei Berlin.
Frau Prof. *Sophie Koner*, Berlin W., Bellevuestr. 10 II.
Kossmann, Oberlehrerin, Berlin W., Spichernstr. 2.
Dr. *Th. Kosterlitz*, Augenarzt, Berlin, Kommandantenstr. 5a II.
Kotzde, Lehrer, Hermsdorf (Mark).
Krakow, Kriminalschutzmann, Berlin N. 37, Chorinerstr. 61.
Krakow, Seminarist, Berlin N. 37, Chorinerstr. 61.
W. Krojanker, Schriftsteller, Berlin W., Bülowstr. 99.
Frl. *Alice Kuczynski*, Berlin W., Tiergartenstr. 13.
Kühling, Lehrer, Weißenfels, Jüdenstr. 38.
Kulemann, Landgerichtsrat, Bremen, Kaiser Friedrichstr. 15.
Frl. *Kunert*, Lehrerin, Delegierte des Lehrerinnenvereins Görlitz, Blumenstr. 45.
G. Kuntzen, Lehrer, Ravensbusch bei Lübeck.

L.

Bernhard Lachmann, Lehrer, Leipzig, Simsonstr. 16.
Lampertius, Lehrer, Warnitz (Neumark).
Frau *Landé*, Berlin W., Achenbachstr. 9.
Landmann, Institutslehrer, Wenigenjena, Villenweg.
Lange, Lehrer, Charlottenburg, Eschenallee 11.
Kurt Lange, Berlin N., Böttgerstr. 21.
Frl. *Irene Lascaridi*, Athen, Kallithea.
Frl. *Edith Lehwess*, Berlin W., Ansbacherstr. 5.
Rudolf Lender, Kapitän a. D., Schöneberg bei Berlin, Hauptstr. 25.
Frau *Lender*, Schöneberg bei Berlin, Hauptstr. 25.
Prof. Dr. *Lentz*, Danzig, Vertreter des Vereins für Schulreform.
Frau *Hermine Lesser*, Berlin W. 15, Joachimsthalerstr. 39/40.
Fr. Lesser, Berlin W. 15, Joachimsthalerstr. 39/40.
Lessmeier, Lehrer, Asemissen (Lippe).
Frau Apotheker *M. Leuchter*, Friedenau bei Berlin, Albestr. 30.
Dr. *Kurt Levinstein*, Oberlehrer, Berlin W., Nürnbergerstr. 32.
Baron *Scandor Levy*, Zürich.
Lieber, Rektor, Gelsenkirchen, Kirchstr. 77, Vertreter der Stadtverwaltung Gelsenkirchen.
Frl. *Anna Lifschitz*, cand. phil., Berlin NW., Brückenallee 33.
Frau Prof. *Liepmann*, Pankow bei Berlin, Breitestr. 46.
Dr. *Lindenau*, Regierungsassessor b. Kgl. Polizeipräsidium, Berlin W. 57, Potsdamerstr. 73.
Dr. med. *O. Lindvall*, Norköping.
Max Linke, Taubstummenlehrer, Halle a. S., Steinweg 2.
Jul. Linnenbrink, Iserlohn.
Dr. *Otto Lipmann*, Berlin W. 50, Pragerstr. 23.
Drau Dr. *Gertrud Lipmann*, Berlin W. 50, Pragerstr. 23.
Dr. *W. Lissauer*, Schöneberg bei Berlin, Akazienstr. 7, Säuglingsheim.
Frl. *v. Liszt*, Charlottenburg, Hardenbergstr. 19.
Lochmann, Charlottenburg, Schillerstr. 118.
Frl. *Paula Loewy*, Berlin W. 50, Würzburgerstr. 9.
Friedr. Lorenz, Lehrer, Weißensee bei Berlin.
Frl. *Lotz*, Lehrerin, Friedenau bei Berlin, Albestr. 6.
Dr. *V. Lowinski*, Oberlehrer, Berlin NW., Schleswiger Ufer 14.
Frau Bankdirektor *Lübbecke*, Berlin W. 15, Kurfürstendamm 186.
Dr. med. *Arthur Ludwig*, Nervenarzt, München, Franz Josephstr. 13.
Ludwig, Lehrer, Glauchau, Schlachthofstr. 14.
Ludwig, Lehrerin, Charlottenburg, Kaiser Friedrichstr. 9a.
Lüllwitz, Lehrer, Vorsitzender der Vereinigung für Kinderkunde in Frankfurt a. M., Vogelsbergstr. 28.

M.

Dr. *P. Maennel*, Mittelschulrektor, Halle a. S.
Mahlow, Lehrerin, Tempelhof bei Berlin, Berlinerstr. 38.
Major, Direktor des Erziehungsheims »Kinderschutz« in Zehlendorf bei Berlin.

Frau *Franziska Mann*, Schriftstellerin, Berlin W., Behrenstr. 52.
Manske, Rektor, Treptow bei Berlin.
Marbitz, Lehrer, Charlottenburg, Schloßstr. 25.
Dr. *Marcinowski*, Anstaltsarzt, Sanatorium Schloß Tegel bei Berlin.
Frl. *Hedwig Martin*, Kreuznach.
Dr. *Eduard Martinak*, Universitätsprofessor, Graz, Zinzendorfgasse 21.
Matting, Bürgermeister, Charlottenburg, Leibnizstr. 103.
Frau Direktor *H. May*, Berlin SW. 48, Wilhelmstr. 133.
Frl. *Hanna Mecke*, Cassel, Lessingstr. 5, Fröbelseminar.
Frau *v. Mendelssohn*, Grunewald bei Berlin.
Frl. *Emma Merkens*, Berlin W., Köthenerstr. 42/43.
S. van Mesdag, Arts., Groningen (Holland).
Dr. *Meumann*, Professor, Königsberg i. Pr.
Prof. *Bruno Meyer*, Berlin S., Urbanstr. 3.
Frau Dr. *Meyer*, Riga (Berlin W., Kurfürstenstr. 126 bei Brünn).
Helene Meyer, Oberlehrerin, Friedenau bei Berlin, Fregestr. 66.
Dr. *Oswald Meyer*, Kinderarzt, Berlin W. 30, Neue Winterfeldstr. 16.
Frau *Felix Meyerhof*, Berlin W. 30, Motzstr. 79.
Dr. *Karl Michaelis*, Stadtschulrat, Berlin W., Kurfürstenstr. 14.
C. Miehe, Friedenau bei Berlin, Friedenauerstr. 64.
Minimax, Apparatebaugesellschaft, Berlin W. 9, Potsddmerstr. 10/11.
Frau *Zerline Mirauer*, Berlin W. 50, Ansbacherstr. 6.
Prof. Dr. *W. Moeller*, Berlin, Prenzlauer Allee 248.
Ch. Moerl, Berlin W. 8, Charlottenstr. 20.
Moldehn, Geh. Regierungsrat und Provinzialschulrat, Berlin W., Martin Lutherstr. 3.
Frau *Lina Morgenstern*, Berlin W. 57, Potsdamerstr. 82 a.
Dr. *Julius Moses*, Arzt, Mannheim.
Dr. *Moskiewicz*, Arzt, Dalldorf bei Berlin.
Frl. *Muck*, Charlottenburg, Leibnizstr. 11.
Müller, Rektor, Rixdorf bei Berlin, Münchenerstr. 12/13.
Frau *Müller*, Lehrerin, Rixdorf bei Berlin, Bergstr. 124.
P. Johs. Müller, Charlottenburg 2, Hardenbergstr. 4.
Paul Müller, Lehrer, Berlin NO. 55, Bötzowstr. 30.
Müller, Regierungsrat, Direktor der Erziehungsanstalt f. Blinde u. Schwachsinnige, Chemnitz-Altendorf.
Müller, Lehrer, Potsdam, Beckerstr. 2.
H. Müller, Blindenlehrer, Halle a. S., Blindenanstalt.
G. E. Müller, Prof., Göttingen.
Frau *Müller*-Liebenwalde, Berlin W., Pariserstr. 3.
W. Münch, Geh. Regierungsrat und Universitätsprofessor, Berlin W. 30, Luitpoldstr. 22.
Stadtrat Dr. *Muensterberg*, Berlin SW., Dessauerstr. 11.

N.

Frl. *Erna Nagel*, Berlin S., Oranienstr. 154.
Dr. *Nagel*, Schularzt, Halberstadt.

L. Nagy, Seminardirektor, Budapest VII, Ullöiut 161 b.
Prof. Dr. *Nausester*, Berlin W. 15, Schaperstr. 25 I.
Dr. Nawratzky, Wannsee bei Berlin, Heilanstalt Waldhaus.
Dr. *von Negelein*, Privatdozent, Königsberg i. Pr., Universität.
Negenzoff, Studiosus, Jena, Mittelstr. 10.
Frl. *Gertrud Neitzke*, Lehrerin, Charlottenburg, Am Lützow 14, Vertreterin des Lehrerinnenvereins.
Frl. *Neubart*, Lehrerin, Charlottenburg 2, Grolmannstr. 65.
Frl. *Paula Neuenburg*, Lehrerin, Berlin W. 30, Gleditschstr. 53.
Dr. *Neufert*, Stadtschulrat, Charlottenburg, Pestalozzistr. 88.
Neumann, Lehrer, Berlin NO. 55, Hufelandstr. 39.
Dr. *Nietner*, Oberstabsarzt a. D., Generalsekretär des Deutschen Zentral-Comité zur Bekämpfung der Tuberkulose und des XIV. Internationalen Kongresses für Hygiene und Demographie, Berlin W. 9, Eichhornstr. 9
Nisch, Berlin N. 58, Gneiststr. 19.
Noack, Anstaltslehrer, Chemnitz-Altendorf.
Prof. *Nohle*, Berlin W., Corneliusstr. 4 a.
O. Nordmann, Direktor, Bromberg.

O.

Dr. med. *E. Oberwarth*, Kinderarzt, Berlin W. 50, Kurfürstendamm 239.
Frau Dr. *E. Oberwarth*, Berlin W. 50, Kurfürstendamm 239.
Wilhelm Obgartel, Rektor, Insterburg, Vertreter des Magistrats.
Dr. *Oesterreich*, Berlin W., Goltzstr. 19.
Dr. *Alfred Ollendorf*, Kinderarzt, Berlin W., Ansbacherstr. 34.
Frl. von *Oorschot*, Arnheim, Klarendwattsiegel 46.
Elsbeth Ostwald, Groß-Bothen (Kgr. Sachsen), Landhaus Energie.
Frl. *K. Otto*, Berlin N., Badstr. 28.

P.

Dr. *A. Pabst*, Seminardirektor, Leipzig, Scharnhorststr. 19, Vertreter des »Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit«.
Pagel, Rektor, Berlin, Lychenerstr. 98.
Frl. *Anna Pappenheim*, Leiterin des Kindergärtnerinnenseminars des Berliner Fröbelvereins, Berlin S., Alexandrinenstr. 70.
Frl. *Gertrud Pappenheim*, Berlin S., Alexandrinenstr. 70.
Parpart, Lehrer, Pankow bei Berlin, Damerowstr. 61 III.
Frl. Dr. *E. Parry*, Berlin W., Kleiststr. 11.
Frau Rechtsanwalt *Patzschke*, Rixdorf bei Berlin, Richardstr. 118.
Dr. *Pauli*, Lübeck, Arzt des Kinderhospitals.
H. Paulsen, Schulinspektor, Hamburg, Wandsbecker Chaussee 199.
Frau *Paulsen*, Hamburg, Wandsbecker Chaussee 199.
W. Paulsen, Hamburg, Neumünsterstr. 13, Delegierter der Gesellschaft der Freunde des vaterl. Erziehungswesens.
Paulsen, Hauptlehrer, Flensburg.
Pauster, Dobersdorf (O.-Schl.).
Bernhard Petersen, Halensee bei Berlin, Joachim Friedrichstr. 47.

Frau *Marianita Petersen*, Halensee bei Berlin, Joachim Friedrichstr. 47.
Frl. *Philipp*, Hamburg, Bieberstr. 7.
Olga Philip, Berlin W., Regensburgerstr. 14.
Else Philip, Berlin W., Regensburgerstr. 13.
Dr. *Pichtzler*, Kinderarzt, München, Gisela Kinderhospital.
Fritz Pielens, Lehrer, Stockelsdorf bei Lübeck.
Piper, Erziehungsinspektor, Dalldorf bei Berlin.
Dr. *von Pirquet*, Wien, Kinderhospitalgasse 6.
Pischel, cand. phil., Grunewald bei Berlin, Winklerstr. 28.
Pittius, Kaufmann, Berlin S., Alte Jakobstr. 13.
Dr. *S. Placzek*, Nervenarzt, Berlin W., Kleiststr. 7.
Pastor *Plass*, Erziehungsdirektor, Zehlendorf bei Berlin, Am Urban.
Dr. *C. Poelchau*, Charlottenburg, Kantstr. 3.
Dr. *A. Pohl*, Arzt, Berlin NW., Luisenstr. 26.
Frl. Dr. *Alice Profé*, Charlottenburg, Wilmersdorfer Str. 112.
Frau *A. Protze*, Charlottenburg 2, Berlinerstr. 128.

R.

Frau *Fr. Rappaport*, Berlin NW. 87, Wullenweberstr. 12 I.
Dr. med. *Fritz Ratishausen*, Ermatingen, Villa Breitenstein.
Rausch, Schulrat und Generalinspektor, Rudolstadt.
Dr. *Paul Ranschburg*, Budapest, Deakgasse 15.
Frl. *Betty von Ravenstein*, Berlin W. 30, Frobenstr. 35.
Reckling, Blindenlehrer, Halle a. S., Besenerstr. 16.
Frau *Clara Regenhardt*, Berlin W., Uhlandstr. 63.
Frl. Dr. *Reich*, Berlin W. 30, Hohenstaufenstr. 8.
Reiche, Lehrer, Berlin O. 17, Stralauer Allee 25 a III.
Dr. *Reicher*, Privatdozent, Wien, Riemergasse 5.
Reichardt, Stadtrat, Spandau.
Fr. Reimann, Südende, Berlin, Anhaltstraße.
Prof. *W. Rein*, Jena.
D. Reinfelder, Taubstummenlehrer, Berlin NW., Holsteiner Ufer 5.
Frl. *Alwine Reinold*, Lehrerin, Charlottenburg, Kanalstr. 16, Vorsitzende des Charlottenburger Lehrerinnenvereins.
Frl. *Retscheniuc*, Schöneberg bei Berlin, Vorbergstr. 6.
Gabriele Reuter, Berlin W., Ludwigskirchstr. 2.
Reuschert, Berlin, Templinerstr. 13.
Gräfin *Reventlow*, Oberin, Berlin S. 59, Hasenhaide 80.
Frl. Dr. *H. von Reybekiel*, London W. C. 5 Endsleighstr.
Dr. *Richter*, Kgl. Sächs. Bezirksschulinspektor, Glauchau.
Bernhard Richter, Schuldirektor, Leipzig.
Frau *Richter*, Leipzig.
Kurt Richter, Lehrer, Glauchau, Hermannstr. 8.
Margarete Richter, Lehrerin, Berlin NO. 18, Lichtenbergerstr. 1.
G. Riemann, Königl. Taubstummenlehrer, Berlin NO. 55, Marienburgerstr. 11.
Dr. *E. Rietz*, Schularzt, Berlin W., Dennewitzstr. 10.
Frl. *Röpcke*, Hamburg, Marientalerstr. 3.

Freiin *E. von Rössing*, Lehrerin, Berlin W. 30, Gossowstr. 9.
Dr. *G. von Rohden*, Gefängnisgeistlicher, Düsseldorf-Derendorf.
Rosenbaum, Institutsdirektor, Niederschönhausen bei Berlin, Lindenstr. 13.
Frau Oberlehrer Dr. *Rosenberg*, Berlin W. 15, Knesebeckstr. 75.
Frau *Jul. Rosenheim*, Berlin W. 9, Königgrätzerstr. 134.
Rosenstock, Stadtrat, Königsberg i. Pr.
Frau Dr. *Rosenthal*, Berlin NW., Calvinstr. 23.
Ross, Lehrer und Redakteur, Hamburg, Scheideweg 37.
Rossbach, Direktor, Düsseldorf, Florastr. 67.
Frl. *Rothmann*, Lehrerin, Wernigerode.
Frl. *Rothmann*, Pensionsvorsteherin, Wernigerode.
Frl. *Rudolph*, Kopenhagen, Enghaveplatz 21.
Georg Rühle, Pastor, Vertreter des Sächsischen Rettungshausverbandes, Moritzburg (Sachsen).
F. Ruschke, Hilfsschullehrer, Kottbus, Berlinerstr. 54.
Frau *Rust-Backstein*, Hamburg, Hartwicus 4.
Ruthe, Lehrer, Berlin NO. 58, Danzigerstr. 8.

S.

Frl. *M. Sachs*, Berlin W. 15, Meinekestr. 19.
Frl. Dr. *Alice Salomon*, Delegierte des Bundes Deutscher Frauen,. Berlin W., Friedrich Wilhelmstr. 7.
Frl. *Erna Salomon*, Berlin W., Neue Winterfeldstr. 43.
Frau Dr. *Arthur Salomonsohn*, Berlin W., Tiergartenstr. 8.
Dr. *Salter*, Kinderarzt, Solingen.
Sandt, Rektor, Charlottenburg, Kaiser Friedrichstr. 91.
Sasse, Schulleiter, Rixdorf bei Berlin, Bergstr. 15.
Frau Dr. *Th. Savini*, Berlin NW., Albrechtstr. 7.
Frl. Dr. *A. Saltykow*, Charkow, Mironosizkaja 16.
Frl. Dr. *W. Saltykow*, Charkow, Mironosizkaja 16.
Dr. *Karl L. Schaefer*, Privatdozent, Karlshorst bei Berlin, Prinz Adalbertstr. 42.
Prof. Dr. *M. Schaefer*, Berlin NW. 23, Klopstockstr. 24.
Frau Prof. *Schaefer*, Berlin NW. 23, Klopstockstr. 24.
Prof. *Fritz Schaper*, Berlin W., Buchenstr. 4.
Frau Prof. *Schaper*, Berlin W., Buchenstr. 4.
Dr. *Fr. v. Schéele*, Prof., Stockholm.
Schenk, Lehrer, Rübehorst bei Neustadt a. Dosse.
Dr. *Schepp*, Erziehungsinspektor, Wuhlgarten bei Biesdorf, Epileptikeranstalt.
H. Scherk, Verleger, Berlin W. 62, Keithstr. 20.
H. Schillmann, Lehrer, Berlin N. 58, Treskowstr. 18.
Schips, Pfarrer und Schulinspektor, Schloß Neresheim (Württemberg).
Frl. *A. Schlenzka*, Lehrerin, Berlin W., Kurfürstendamm 186.
Schmiedehausen, Lehrer, Quedlinburg.
Dr. *Franz Schmidt*, Oberlehrer, Hilfsarbeiter am Auswärtigen Amt, Charlottenburg, Bismarckstr. 4.
Fr. Schmidt, Berlin NO. 55, Rykestr. 40 II.
O. Schmidt, Lehrer, Berlin O. 34, Weidenweg 26.

Frau *Marianita Petersen*, Halensee bei Berlin, Joachim Friedrichstr. 47.
Frl. *Philipp*, Hamburg, Bieberstr. 7.
Olga Philip, Berlin W., Regensburgerstr. 14.
Else Philip, Berlin W., Regensburgerstr. 13.
Dr. *Pichtzler*, Kinderarzt, München, Gisela Kinderhospital.
Fritz Pielenz, Lehrer, Stockelsdorf bei Lübeck.
Piper, Erziehungsinspektor, Dalldorf bei Berlin.
Dr. *von Pirquet*, Wien, Kinderhospitalgasse 6.
Pischel, cand. phil., Grunewald bei Berlin, Winklerstr. 28.
Pittius, Kaufmann, Berlin S., Alte Jakobstr. 13.
Dr. *S. Placzek*, Nervenarzt, Berlin W., Kleiststr. 7.
Pastor *Plass*, Erziehungsdirektor, Zehlendorf bei Berlin, Am Urban.
Dr. *C. Poelchau*, Charlottenburg, Kantstr. 3.
Dr. *A. Pohl*, Arzt, Berlin NW., Luisenstr. 26.
Frl. Dr. *Alice Profé*, Charlottenburg, Wilmersdorfer Str. 112.
Frau *A. Protze*, Charlottenburg 2, Berlinerstr. 128.

R.

Frau *Fr. Rappaport*, Berlin NW. 87, Wullenweberstr. 12 I.
Dr. med. *Fritz Ratishausen*, Ermatingen, Villa Breitenstein.
Rausch, Schulrat und Generalinspektor, Rudolstadt.
Dr. *Paul Ranschburg*, Budapest, Deakgasse 15.
Frl. *Betty von Ravenstein*, Berlin W. 30, Frobenstr. 35.
Reckling, Blindenlehrer, Halle a. S., Besenerstr. 16.
Frau *Clara Regenhardt*, Berlin W., Uhlandstr. 63.
Frl. Dr. *Reich*, Berlin W. 30, Hohenstaufenstr. 8.
Reiche, Lehrer, Berlin O. 17, Stralauer Allee 25 a III.
Dr. *Reicher*, Privatdozent, Wien, Riemergasse 5.
Reichardt, Stadtrat, Spandau.
Fr. Reimann, Südende, Berlin, Anhaltstraße.
Prof. *W. Rein*, Jena.
D. Reinfelder, Taubstummenlehrer, Berlin NW., Holsteiner Ufer 5.
Frl. *Alwine Reinold*, Lehrerin, Charlottenburg, Kanalstr. 16, Vorsitzende des Charlottenburger Lehrerinnenvereins.
Frl. *Retscheniuc*, Schöneberg bei Berlin, Vorbergstr. 6.
Gabriele Reuter, Berlin W., Ludwigskirchstr. 2.
Reuschert, Berlin, Templinerstr. 13.
Gräfin *Reventlow*, Oberin, Berlin S. 59, Hasenhaide 80.
Frl. Dr. *H. von Reybekiel*, London W. C. 5 Endsleighstr.
Dr. *Richter*, Kgl. Sächs. Bezirksschulinspektor, Glauchau.
Bernhard Richter, Schuldirektor, Leipzig.
Frau *Richter*, Leipzig.
Kurt Richter, Lehrer, Glauchau, Hermannstr. 8.
Margarete Richter, Lehrerin, Berlin NO. 18, Lichtenbergerstr. 1.
G. Riemann, Königl. Taubstummenlehrer, Berlin NO. 55, Marienburgerstr. 11.
Dr. *E. Rietz*, Schularzt, Berlin W., Dennewitzstr. 10.
Frl. *Röpcke*, Hamburg, Marientalerstr. 3.

Freiin *E. von Rössing*, Lehrerin, Berlin W. 30, Gossowstr. 9.
Dr. *G. von Rohden*, Gefängnisgeistlicher, Düsseldorf-Derendorf.
Rosenbaum, Institutsdirektor, Niederschönhausen bei Berlin, Lindenstr. 13.
Frau Oberlehrer Dr. *Rosenberg*, Berlin W. 15, Knesebeckstr. 75.
Frau *Jul. Rosenheim*, Berlin W. 9, Königgrätzerstr. 134.
Rosenstock, Stadtrat, Königsberg i. Pr.
Frau Dr. *Rosenthal*, Berlin NW., Calvinstr. 23.
Ross, Lehrer und Redakteur, Hamburg, Scheideweg 37.
Rossbach, Direktor, Düsseldorf, Florastr. 67.
Frl. *Rothmann*, Lehrerin, Wernigerode.
Frl. *Rothmann*, Pensionsvorsteherin, Wernigerode.
Frl. *Rudolph*, Kopenhagen, Enghaveplatz 21.
Georg Rühle, Pastor, Vertreter des Sächsischen Rettungshausverbandes, Moritzburg (Sachsen).
F. Ruschke, Hilfsschullehrer, Kottbus, Berlinerstr. 54.
Frau *Rust-Backstein*, Hamburg, Hartwicus 4.
Ruthe, Lehrer, Berlin NO. 58, Danzigerstr. 8.

S.

Frl. *M. Sachs*, Berlin W. 15, Meinekestr. 19.
Frl. Dr. *Alice Salomon*, Delegierte des Bundes Deutscher Frauen,. Berlin W., Friedrich Wilhelmstr. 7.
Frl. *Erna Salomon*, Berlin W., Neue Winterfeldstr. 43.
Frau Dr. *Arthur Salomonsohn*, Berlin W., Tiergartenstr. 8.
Dr. *Salter*, Kinderarzt, Solingen.
Sandt, Rektor, Charlottenburg, Kaiser Friedrichstr. 91.
Sasse, Schulleiter, Rixdorf bei Berlin, Bergstr. 15.
Frau Dr. *Th. Savini*, Berlin NW., Albrechtstr. 7.
Frl. Dr. *A. Saltykow*, Charkow, Mironosizkaja 16.
Frl. Dr. *W. Saltykow*, Charkow, Mironosizkaja 16.
Dr. *Karl L. Schaefer*, Privatdozent, Karlshorst bei Berlin, Prinz Adalbertstr. 42.
Prof. Dr. *M. Schaefer*, Berlin NW. 23, Klopstockstr. 24.
Frau Prof. *Schaefer*, Berlin NW. 23, Klopstockstr. 24.
Prof. *Fritz Schaper*, Berlin W., Buchenstr. 4.
Prau Prof. *Schaper*, Berlin W., Buchenstr. 4.
Dr. *Fr. v. Schéele*, Prof., Stockholm.
Schenk, Lehrer, Rübehorst bei Neustadt a. Dosse.
Dr. *Schepp*, Erziehungsinspektor, Wuhlgarten bei Biesdorf, Epileptikeranstalt.
H. Scherk, Verleger, Berlin W. 62, Keithstr. 20.
H. Schillmann, Lehrer, Berlin N. 58, Treskowstr. 18.
Schips, Pfarrer und Schulinspektor. Schloß Neresheim (Württemberg).
Frl. *A. Schlenzka*, Lehrerin, Berlin W., Kurfürstendamm 186.
Schmiedehausen, Lehrer, Quedlinburg.
Dr. *Franz Schmidt*, Oberlehrer, Hilfsarbeiter am Auswärtigen Amt, Charlottenburg, Bismarckstr. 4.
Fr. Schmidt, Berlin NO. 55, Rykestr. 40 II.
O. Schmidt, Lehrer, Berlin O. 34, Weidenweg 26.

Frau *Marianita Petersen*, Halensee bei Berlin, Joachim Friedrichstr. 47.
Frl. *Philipp*, Hamburg, Bieberstr. 7.
Olga Philip, Berlin W., Regensburgerstr. 14.
Else Philip, Berlin W., Regensburgerstr. 13.
Dr. *Pichtzler*, Kinderarzt, München, Gisela Kinderhospital.
Fritz Pielenz, Lehrer, Stockelsdorf bei Lübeck.
Piper, Erziehungsinspektor, Dalldorf bei Berlin.
Dr. *von Pirquet*, Wien, Kinderhospitalgasse 6.
Pischel, cand. phil., Grunewald bei Berlin, Winklerstr. 28.
Pittius, Kaufmann, Berlin S., Alte Jakobstr. 13.
Dr. *S. Placzek*, Nervenarzt, Berlin W., Kleiststr. 7.
Pastor *Plass*, Erziehungsdirektor, Zehlendorf bei Berlin, Am Urban.
Dr. *C. Poelchau*, Charlottenburg, Kantstr. 3.
Dr. *A. Pohl*, Arzt, Berlin NW., Luisenstr. 26.
Frl. Dr. *Alice Profé*, Charlottenburg, Wilmersdorfer Str. 112.
Frau *A. Protze*, Charlottenburg 2, Berlinerstr. 128.

R.

Frau *Fr. Rappaport*, Berlin NW. 87, Wullenweberstr. 12 I.
Dr. med. *Fritz Ratishausen*, Ermatingen, Villa Breitenstein.
Rausch, Schulrat und Generalinspektor, Rudolstadt.
Dr. *Paul Ranschburg*, Budapest, Deakgasse 15.
Frl. *Betty von Ravenstein*, Berlin W. 30, Frobenstr. 35.
Reckling, Blindenlehrer, Halle a. S., Besenerstr. 16.
Frau *Clara Regenhardt*, Berlin W., Uhlandstr. 63.
Frl. Dr. *Reich*, Berlin W. 30, Hohenstaufenstr. 8.
Reiche, Lehrer, Berlin O. 17, Stralauer Allee 25 a III.
Dr. *Reicher*, Privatdozent, Wien, Riemergasse 5.
Reichardt, Stadtrat, Spandau.
Fr. Reimann, Südende, Berlin, Anhaltstraße.
Prof. *W. Rein*, Jena.
D. Reinfelder, Taubstummenlehrer, Berlin NW., Holsteiner Ufer 5.
Frl. *Alwine Reinold*, Lehrerin, Charlottenburg, Kanalstr. 16, Vorsitzende des Charlottenburger Lehrerinnenvereins.
Frl. *Retscheniuc*, Schöneberg bei Berlin, Vorbergstr. 6.
Gabriele Reuter, Berlin W., Ludwigskirchstr. 2.
Reuschert, Berlin, Templinerstr. 13.
Gräfin *Reventlow*, Oberin, Berlin S. 59, Hasenhaide 80.
Frl. Dr. *H. von Reybekiel*, London W. C. 5 Endsleighstr.
Dr. *Richter*, Kgl. Sächs. Bezirksschulinspektor, Glauchau.
Bernhard Richter, Schuldirektor, Leipzig.
Frau *Richter*, Leipzig.
Kurt Richter, Lehrer, Glauchau, Hermannstr. 8.
Margarete Richter, Lehrerin, Berlin NO. 18, Lichtenbergerstr. 1.
G. Riemann, Königl. Taubstummenlehrer, Berlin NO. 55, Marienburgerstr. 11.
Dr. *E. Rietz*, Schularzt, Berlin W., Dennewitzstr. 10.
Frl. *Röpcke*, Hamburg, Marientalerstr. 3.

Freiin *E. von Rössing*, Lehrerin, Berlin W. 30, Gossowstr. 9.
Dr. *G. von Rohden*, Gefängnisgeistlicher, Düsseldorf-Derendorf.
Rosenbaum, Institutsdirektor, Niederschönhausen bei Berlin, Lindenstr. 13.
Frau Oberlehrer Dr. *Rosenberg*, Berlin W. 15, Knesebeckstr. 75.
Frau *Jul. Rosenheim*, Berlin W. 9, Königgrätzerstr. 134.
Rosenstock, Stadtrat, Königsberg i. Pr.
Frau Dr. *Rosenthal*, Berlin NW., Calvinstr. 23.
Ross, Lehrer und Redakteur, Hamburg, Scheideweg 37.
Rossbach, Direktor, Düsseldorf, Florastr. 67.
Frl. *Rothmann*, Lehrerin, Wernigerode.
Frl. *Rothmann*, Pensionsvorsteherin, Wernigerode.
Frl. *Rudolph*, Kopenhagen, Enghaveplatz 21.
Georg Rühle, Pastor, Vertreter des Sächsischen Rettungshausverbandes, Moritzburg (Sachsen).
F. Ruschke, Hilfsschullehrer, Kottbus, Berlinerstr. 54.
Frau *Rust-Backstein*, Hamburg, Hartwicus 4.
Ruthe, Lehrer, Berlin NO. 58, Danzigerstr. 8.

S.

Frl. *M. Sachs*, Berlin W. 15, Meinekestr. 19.
Frl. Dr. *Alice Salomon*, Delegierte des Bundes Deutscher Frauen,. Berlin W., Friedrich Wilhelmstr. 7.
Frl. *Erna Salomon*, Berlin W., Neue Winterfeldstr. 43.
Frau Dr. *Arthur Salomonsohn*, Berlin W., Tiergartenstr. 8.
Dr. *Salter*, Kinderarzt, Solingen.
Sandt, Rektor, Charlottenburg, Kaiser Friedrichstr. 91.
Sasse, Schulleiter, Rixdorf bei Berlin, Bergstr. 15.
Frau Dr. *Th. Savini*, Berlin NW., Albrechtstr. 7.
Frl. Dr. *A. Saltykow*, Charkow, Mironosizkaja 16.
Frl. Dr. *W. Saltykow*, Charkow, Mironosizkaja 16.
Dr. *Karl L. Schaefer*, Privatdozent, Karlshorst bei Berlin, Prinz Adalbertstr. 42.
Prof. Dr. *M. Schaefer*, Berlin NW. 23, Klopstockstr. 24.
Frau Prof. *Schaefer*, Berlin NW. 23, Klopstockstr. 24.
Prof. *Fritz Schaper*, Berlin W., Buchenstr. 4.
Prau Prof. *Schaper*, Berlin W., Buchenstr. 4.
Dr. *Fr. v. Schéele*, Prof., Stockholm.
Schenk, Lehrer, Rübehorst bei Neustadt a. Dosse.
Dr. *Schepp*, Erziehungsinspektor, Wuhlgarten bei Biesdorf, Epileptikeranstalt.
H. Scherk, Verleger, Berlin W. 62, Keithstr. 20.
H. Schillmann, Lehrer, Berlin N. 58, Treskowstr. 18.
Schips, Pfarrer und Schulinspektor. Schloß Neresheim (Württemberg).
Frl. *A. Schlenzka*, Lehrerin, Berlin W., Kurfürstendamm 186.
Schmiedehausen, Lehrer, Quedlinburg.
Dr. *Franz Schmidt*, Oberlehrer, Hilfsarbeiter am Auswärtigen Amt, Charlottenburg, Bismarckstr. 4.
Fr. Schmidt, Berlin NO. 55, Rykestr. 40 II.
O. Schmidt, Lehrer, Berlin O. 34, Weidenweg 26.

Dr. *Schmidt,* Kgl. Kreisarzt, Neustadt O.-Schl.
Dr. *Friedrich Schmidt,* Würzburg, Theresienstr. 11.
Dr. *Schmidt,* Stolberg, Erzgebirge.
Schmidt, Lehrer, Schönborn, Kreis Züllichau.
Schmidtsdorf, Rektor, Treptow bei Berlin.
Dr. *Schneider,* Küstrin.
H. Schober, Lehrer, Posen, Neue Ritterstr. 24.
Frl. *M. Schöneberg,* Lehrerin, Kiel, Gneisenaustr. 27.
F. A. Scholl, Lehrer, Trier.
A. F. Schreuder, Direktor, Arnheim (Holland).
Dr. *Schulte,* Kinderarzt, Münster i. W.
W. Schulz, Schulleiter, Cöpenick bei Berlin.
Rud. Schulze, Lehrer und Redakteur, Leipzig, Arndtstr. 35.
E. Schulze, Hilfsschullehrer, Halle a. S., An der Universität 2.
Frau *Marie Schurgast,* Berlin W., Joachimsthalerstr. 13.
Dr. *M. C. Schuyten,* Antwerpen, Stadelyk Paedologisch Laboratorium, Vertreter der Stadt Antwerpen.
Frau Geh. Reg.-Rat *Schwabach,* Berlin W. 10, Hohenzollernstr. 8.
Schwertfeger, Schulrat, Bückeburg.
Schwetke, Spandau, Metzerstr. 3.
Schwittau. Lehrer, Oranienburg.
Franz Schwuchow, stud. math., Berlin NW. 23, Klopstockstr. 18.
Seddig, Landesrat, Königsberg i. Pr., Landeshaus.
E. Seidemann, Vorsitzender des Leipziger Lehrervereins, Leipzig, Wurzenerstr. 119.
Pastor *Seiffert,* Direktor, Strausberg (Mark).
Frau *Martin Seligsohn,* Berlin W., Kurfürstenstr. 56.
Frl. *Leni Sembach,* Dt. Wilmersdorf bei Berlin, Ringbahnstr. 17.
Prof. Dr. *Sickinger,* Stadtschulrat, Mannheim. Vertreter der Stadt Mannheim.
Sidow, Lehrer, Rummelsburg bei Berlin.
Karl Sigismund, Verlagsbuchhändler, Berlin W., Dessauerstr. 13.
Frl. *Dora Silbermann,* Berlin, Kaiser Franz Grenadier-Platz 2.
Frau Rechtsanwalt *Silbermann,* Berlin, U. d. Linden 32, Residenzpension.
Frl. *H. Simon,* Berlin W., Charlottenstr. 51.
Rechtsanwalt Dr. *Hans Simon,* Berlin, Zimmerstr. 95/96.
Frau Dr. *Simon,* Berlin, Zimmerstr. 95/96.
Frau Ingenieur *Paul Simon,* Berlin NW. 52, Thomasiusstr. 21.
Frau *R. Simon,* Berlin NW., Flotowstr. 12.
Dr. med. *Sklarek,* Oberarzt, Buch bei Berlin, Irrenanstalt.
Frl. *Skott-Preston,* Oberlehrerin, Berlin W., Keithstr. 4.
Manuel Solo-Vivanco, Seminarlehrer, Leipzig, Johannisplatz (i. A. der chilenischen Regierung).
Frl. *Sommerfeld,* Zehlendorf (am Urban).
Dr. med. *Sonnenberger,* Kinderarzt und Redakteur, Worms.
Arthur Sperber, Sanislau in Galizien.
Frau Dr. *Gertrud Specht,* Charlottenburg, Englischestr. 28.
Dr. *L. Spiegel,* Privatdozent u. Stadtverordneter, Charlottenburg 4, Schlüterstr. 24.

Frau Dr. *Spiegel*, Charlottenburg 4, Schlüterstr. 24.
Dr. *Spiegel*, Wiesbaden, Goethestr. 4 I.
Dr. *Alfred Spitzer*, Lehrer, Vertreter der Stadt Leipzig, Leipzig-Gohlis, Stellbauerstr. 4 pt.
Frl. *A. Sprengel*, Leiterin der Neuen Fortbildungsanstalt Frauenschule, Berlin W. 30, Martin Lutherstr. 7.
Dr. med. *H. Stadelmann*, Dresden A., Bismarckplatz 9.
Albert Stähler, Lehrer, Dortmund, Winkelstr. 24.
Stave, Lehrer, Charlottenburg, Krummestr. 17.
Frl. *Stein*, Lehrerin, Schöneberg bei Berlin, Meiningerstr. 1.
Dr. *Steinhaus*, Schulrat, Dortmund.
Stelling, Vorsteher des Heilpädagogiums, Hannover.
Dr. med. *H. F. Stelzner*, Berlin W., Kantstr. 22 II.
Frau Dr. *Stelzner*, Berlin W., Kantstr. 22 II.
Frau *Stenger*, Berlin N., Oranienburgerstr. 21.
Joseph Stephanblome, Hilfslehrer, Gelsenkirchen.
Dr. *W. Stern*, Privatdozent, Breslau V, Brandenburgerstr. 54.
Frau Dr. *Stern*, Breslau V, Brandenburgerstr. 54.
Stern, Taubstummenlehrer, Stade.
Frl. *M. Stiebel*, Berlin SW., Tempelhofer Ufer 36.
Stier, Schulrat, Berlin, Johanniterstr. 9.
Dr. *Joseph Stimpfl*, Kgl. Seminarlehrer, Bamberg.
Strangmeyer, Hauptlehrer, Bethel bei Bielefeld.
Dr. *J. Strauß*, Professor, Charlottenburg 2, Niebuhrstr. 78.
Dr. *Strelitz*, Arzt, Berlin W. 62, Nettelbeckstr. 14.
Frl. *Strinz*, Oberlehrerin, Berlin W. 50, Marburgerstr. 14.
Stritter, Pastor, Direktor der Alsterdorfer Anstalten bei Hamburg.
Dr. *Strohmayer*, Privatdozent, Jena.
Frau Dr. *Toni Sußmann*, Charlottenburg 1, Berlinerstr. 102.
Szerlinski, Seminaroberlehrer, Pr. Friedland (Westpr.).
Dr. *Arthur Szilagyi*, Budapest.

T.

Taetzer, Schuldirektor, Dresden, Strehlenerstr. 58 II.
Tapper, Hilfsschullehrer, Wilmersdorf bei Berlin, Hildegardstr. 14.
Dr. med. *Taube*, Sanitätsrat, städt. Kinderarzt, Leipzig, Königstr. 9.
Tebbe, Lehrer, Varel (Oldenburg).
Dr. *Tepelmann*, Stadtrat, Halle a. S., Henriettenstr. 28.
Tessel, Rektor, Vertreter des Jugendfürsorgeverbandes, Weißensee bei Berlin, Parkstr. 17.
Dr. med. *J. Thiele*, Charlottenburg, Pestalozzistr. 87a.
Frl. *Thommen*, Lehrerin, Vertreterin des Vereins Berl. Volksschullehrerinnen, Berlin SO. 33, Muskauerstr. 11.
E. Thomson, Inspektor der Reform-Gemeinde, St. Petersburg, Moika 38.
Ivan Tomasic, Direktor der städt. Volksschule, Agram (Zagreb).
Frl. *Helene Treichel*, Lehrerin, Charlottenburg, 14. Gemeindeschule, Delegierte der Stadt Charlottenburg.

J. Trüper, Direktor, Sophienhöhe bei Jena.
Tuczek, Geh. Medizinalrat, Marburg a. d. Lahn.
Dr. *Tugendreich,* Kinderarzt, Berlin NW., Turmstr. 33.
Tzoumarat, Charlottenburg bei Berlin, Grolmannstr. 59.

U.

Chr. Ufer, Mittelschulrektor, Elberfeld.
Dr. med. *A. Uffenheimer,* Privatdozent, München, Müllerstr. 45.
Dr. *Ullrich,* Oberlehrer, Pankow bei Berlin, Amalienpark 4.
Frau Dr. *Ullrich*, Pankow bei Berlin, Amalienpark 4.

V.

Verein der Kinderfreunde, E. V., Chemnitz, Müllerstr. 12.
Verein der Kinderkunde, Frankfurt a. M., Vogelsbergstr. 28.
Mr. *Theodore de Veer,* Haag, Villa Mignon.
I. S. Verburg, Rektor, Rotterdam, Bellevoystr. 23.
Vieregge, Landesrat, Berlin W., Matthäikirchstr. 20/21.
Frl. *Völker,* Berlin W., Kurfürstenstr. 161.
Voigt, stud. phil., Berlin W., Pfalzburgerstr. 75.
Vorbrodt, Pastor, Alt-Jeßnitz (Kr. Bitterfeld).
S. de Vries, Hauptlehrer an der Tuchtschool, Ginneken (Holland).
Frl. *Ott de Vries,* Amsterdam, 23 van Eeghenlaan.
F. W. Vogel, Bürgerschullehrer, Annaberg i. S., Parkstr.

W.

F. Wachsmuth, Kunstverlag, Leipzig.
Wächter, Oberlehrer, Potsdam, Gr. Weinmeisterstr. 67.
Frl. *Waetzold,* Berlin W., Stubenrauchstr. 4.
Wagner, Stadtschulrat, Altona.
Wagner, Lehrer, Ladeburg bei Magdeburg.
Prof. Dr. *Johann Waldapfel,* Budapest VII, Csömöri-üt 65.
G. Wallenstein, Bürgerschullehrer, Wien X, 1 Humboldtplatz 10.
Frau *Wallenstein,* Berlin NW., Wullenweberstr.
Dr. *F. Wallenstein,* Arzt, Berlin S. 53, Blücherstr. 33.
Frau *Wallich,* Charlottenburg 2, Uhlandstr. 8.
Walther, Schulrat, Direktor der Königl. Taubstummenanstalt, Berlin N. 24, Elsasserstr. 86/88.
Frau *Helene Wanner,* Nordend bei Rathenow.
Wehrhahn, Stadtschulrat, Vertreter des Verbandes der Deutschen Hilfsschulen, Hannover, Ellernstr. 1.
Dr. *Wehrt,* Direktor, Potsdam, Waisenstr. 29.
Weidenmüller, Lehrer, Berlin W., Sigismundstr. 5.
F. Weigl, Lehrer und Redakteur, München, Ehrhardtstr. 30, Vertreter des Kathol. Lehrervereins in Bayern.
Weiss, Schuldirektor, Zwickau.
Prof. Dr. *Wellmann,* Gymnasialdirektor, Berlin NO., Elisabethstr. 57.

Frl. *I. Wendt,* Lehrerin, Vorsitzende des Vereins Berl. Volksschullehrerinnen, Berlin NW., Wullenweberstr. 12.
Amtsgerichtsrat *Wenzig,* Berlin SW., Großbeerenstr. 67.
Frl. *Martha Wertheim,* Berlin.
Frl. *L. Westphal,* Schlachtensee bei Berlin, Fr. Wilhelmstr. 3.
Frau *Heinrich Weyl,* Berlin W., Eisenacherstr. 98.
Frl. *Wiebecke,* Lehrerin, Neu-Babelsberg bei Berlin, Böckmannstr. 16.
O. Wiese, Hilfsschullehrer, Charlottenburg, Wallstr. 34.
Th. Wiertz, Pfarrer der Rhein. Provinzialanstalten, Düren.
Paul Wigner, Berlin N., Philippstr. 5 IV.
F. W. Wilkens, Lintig (Hannover).
Frl. *E. Winkler,* Lehrerin, Charlottenburg, Schillerstr. 104.
Wintermann, Schulvorsteher, Bremen, Utbremerstr. 35/37.
Wittig, Lehrer, Tillendorf bei Bunzlau.
Wohler, Lehrerin, Berlin W., Lichtenstein-Allee 3a.
Frl. *Wolf,* Lehrerin, Schlachtensee bei Berlin, Kurstr. 5.
Frau *Wolkenstein,* Berlin W., Corneliusstr. 5.
Frau *J. Wulf,* Berlin, Lindenstr. 18/19.
H. Wunderlich, Verlagsbuchhändler, Leipzig, Roßplatz 14.
Frl. Dr. *Martha Wygodzinski,* Berlin N., Schönhauser Allee 9.

Y.

Dr. *K. Yoshida,* Paris (ambassade du Japon).

Z.

Zahn, Direktor, Hamburg, Holstam.
Prof. Dr. *Zelle,* Realschuldirektor, Berlin N., Auguststr. 21.
Josef Zeman, Lehrer, Nachod.
Zeman, Prag, Kosice.
Frl. *Marie Zentmayer,* Lehrerin, Mannheim, P 5. 12.
Dr. *O. Ziegler,* München, Steinstr. 19/4.
Zietlow, Hausvater, Templin i. M.
H. O. Zimmer, Elberfeld, Gambrinusstr. 6.
Zimmermann, Fabrikbesitzer, Berlin N., Chausseestr. 2c.
Frl. *E. Zinke,* Lehrerin, Friedenau bei Berlin, Moselstr. 10.
Zöllner, Charlottenburg, Schloßstr. 40.
Zötl, K. K. Gerichtsrat, Efferdingen (Oberösterreich).
Frau *Hedwig Zuschlag,* Nidau (Schweiz).

Begrüssungsabend.

Schon zu der geselligen Vereinigung am Vorabend, Sonntag den 30. September abends $7^1/_2$ Uhr, fand sich eine alle Erwartungen übersteigende Zahl von Teilnehmern aus Nah und Fern ein, so daß der größte der Säle des weitläufigen Hôtel Impérial am Enckeplatz völlig besetzt war. Begrüßt wurde die Versammlung zunächst mit folgendem von der Rezitatorin Frau Frida Fischer trefflich zum Vortrag gebrachten, Scherz und Ernst verbindenden

Prolog.

Geehrte Herrn und schwesterliche Damen,
Darf eine Frau das erste Wort erbitten?
Es paßt doch wohl in dieser Tagung Rahmen
Und widerspricht nicht mehr den guten Sitten!
Wenn eh' wir nicht zu unserm Rechte kamen
Im ernsten Rat, heut sind wir wohl gelitten.
Zumal, wo Kindern gilt die treue Sorge,
Liegt's nah, daß man von Frauen Hilfe borge.

Nun steh ich hier nicht als die erste Beste;
Mir ziemt es, zum Empfang das Wort zu nehmen.
Fühlt' ich auch Scheu: zu grüßen werte Gäste
Müßt' ich schon Ehren halber mich bequemen.
Ihr kamt von Süd und Nord, von Ost und Weste,
Erfüllt von großen Zielen und Problemen.
Denkt, ihr erblickt in mir Frau Berolina!
Dann ist mir, hoff' ich, eure Sympathie nah'.

Zwar weiß ich's selber wohl: als gar zu nüchtern
Und kühl und scharf gelt' draußen ich im Lande.
Man fand mich immer gar zu wenig schüchtern.
Doch dünkt mich Resolut-sein keine Schande
Und arbeitsfroh; ich ruf' euch selbst zu Richtern:
Ich habe was geschafft im märk'schen Sande.
Ich liebe zähen Fleiß, lebend'ges Streben:
Von beiden wollt auch ihr ja Proben geben.

So lad' ich nicht zu Lust und Festlichkeiten,
Geleit' euch nicht durch bunter Freuden Pforte;
Fern bleibe hier, worin in unsern Zeiten
Man gerne schwelgt, der Prunk der schönen Worte.
Doch werden treue Wünsche euch begleiten,
Die ihr der Jugend euch geweiht zum Horte,
Ihr Wesen immer völler zu erkunden,
Zu fördern ihr Gedeihen, ihr Gesunden.

Fürwahr, es breitet sich das Feld gewaltig
Und fruchtbar eurem Schaffen, eurem Sinnen:
Gefahr und Not der Jugend vielgestaltig,
Die Hilfe heischt von außen oder innen,
Hoffnung, Erwartung, Ford'rung mannigfaltig,
Und jede wünscht den Sieg sich zu gewinnen!
Bewahrt Besonnenheit im Meinungskampfe,
Daß Überhitze alsobald verdampfe.

So scheine denn ein freundlich Licht hernieder
Auf diese Tagung, daß sie wohl gelinge,
Daß edel trachtender Gemeinschaft Glieder
Des gleichen Fühlens starker Strom durchdringe.
Es hall' ihr Klang in tausend Herzen wider,
Daß viel Unmündigen sie Gutes bringe!
Schon tönt's im Ohr mir wie harmonisch Summen
Von vielen Stimmen, und ich — will verstummen.

Dieser poetischen Begrüßung folgte die Ansprache des Vorsitzenden des vorbereitenden Ausschusses, der seiner Freude über das bereits zahlreiche Erscheinen am gegenwärtigen Abend und den daran zu knüpfenden Hoffnungen für die bevorstehende Tagung selbst Ausdruck gab und neben den Gästen aus der Ferne insbesondere auch derjenigen aus Groß-Berlin dankend gedachte. Er wies dann auf das Programm auch nach seinen negativen Seiten hin, das Fehlen mancher, an sich wohl erwünschter Themata unter den Vorträgen, die sehr bestimmte Beschränkung der Redelust durch die festgesetzte Minutenzahl, den Verzicht auf die mancherlei üblichen begleitenden Festlichkeiten, und erhoffte trotzdem anregende und angeregte Tage für die Teilnehmer. Das für Mittwoch Abend in Aussicht genommene gemeinsame Mahl werde vielleicht auch den Charakter eines Versöhnungsmahls gewinnen, denn »wenn deutsche Redner aufeinander stoßen, pflegt nicht immer zarte Schonung zu walten. Auch uns, den die Tagung Vorbereitenden, wird etwas Groll nicht vorenthalten werden. Wie manche Wünsche mußten unerfüllt bleiben! Wer weiß, wie viel besser es geschicktere Hände gemacht hätten! Ich jedenfalls danke schon jetzt meinen Mitarbeitern bei diesem nicht

eben bequemen Werke. Als Neutraler zwischen auseinandergehenden Strebungen habe ich meinerseits zu wirken gesucht. Jetzt habe ich nur den Wunsch, daß Sie Befriedigung finden mögen, Befriedigung jedenfalls weit mehr als Verstimmung oder Enttäuschung, daß Ihnen der Verlauf des Kongresses etwas wert sein möge, daß Sie nicht bereuen, ihn besucht zu haben.«

Nach einer Reihe vorläufiger geschäftlicher Mitteilungen brachte der Redner alsdann die zahlreichen wohlwollenden Zuschriften zur Kenntnis, welche dem Vorsitzenden von seiten hoher und höchster Behörden zugegangen sind, wobei insbesondere diejenige des Herrn Kultusministers mit Genugtuung und Dank vernommen wurde. Es heißt darin: »Das lebhafte Interesse, welches meinerseits und auch in dem mir unterstellten Ministerium für Fragen, wie sie auf dem Kongreß zur Erörterung gelangen sollen, besteht, wird auch den Verhandlungen entgegengebracht werden. Soweit es möglich sein wird, werden Referenten aus dem Kultusministerium den Sitzungen des Kongresses beiwohnen. Es würde mir aber außerdem noch sehr erwünscht sein, wenn Sie mir demnächst einige Exemplare der gedruckten Berichte über die Verhandlungen gefälligst zugehen ließen. Ich ersuche Ew. Hochwohlgeboren, bei Eröffnung des Kongresses diesem in meinem Namen den Ausdruck meines lebhaften Interesses für seine Bestrebungen und die besten Wünsche für einen gedeihlichen Verlauf der Verhandlungen gefälligst zu vermitteln.«

Ebenso wurde der Versammlung bekannt gegeben, daß eine Reihe der angesehensten Städte und ebenso zahlreiche Vereine dem Kongreß die Ehre erwiesen hätten, besondere Delegierte zu entsenden, die auch größtenteils bereits eingetroffen waren und herzlich begrüßt wurden.

Als weitere Ansprache am Vorabend sei die des Herrn Pastors Dr. Seiffert, Direktors der Brandenburgischen Provinzial-Erziehungs-Anstalt, erwähnt, der sich über die Vereinigung der Theoretiker und der Praktiker besonders erfreut äußerte und es warm befürwortete, daß die ersteren zu den letzteren und ebenso diese zu jenen recht aufmerksam durch das ihre Regionen verbindende Fenster hinüberschauen möchten.

Plenarverhandlungen.

Sitzung am Montag, dem 1. Oktober, 9—1 Uhr Morgens.

Herr Geheimer Regierungsrat Professor Dr. **W. Münch**-Berlin eröffnet den Kongreß vor einer zahlreichen Versammlung in der Aula der Universität mit folgender *Ansprache*:

Hochgeehrte Anwesende! Der zur Vorbereitung des Kongresses für Kinderforschung und Jugendfürsorge gebildete Ausschuß hat vor etwa Jahresfrist mir die Ehre erwiesen, mich zu seinem Vorsitzenden zu wählen, und in dieser Eigenschaft habe ich im gegenwärtigen Augenblick Ihnen, die Sie zur Teilnahme an dem Kongreß erschienen sind, Rechenschaft abzulegen von der Art, wie wir unsere Aufgabe der vorbereitenden Arbeit zu lösen versucht haben. Eins aber habe ich vorauszuschicken: unsern Dank dafür, daß Sie gekommen sind, unsere herzliche Begrüßung an dieser Stätte. Und diese Begrüßung denn soll, so ist es von Anfang an in Aussicht genommen, entgegen allem was bei ähnlichen Versammlungen Sitte geworden ist, die einzige sein, die Ihnen vor dem Beginn der Verhandlungen entgegengebracht wird. Die einzige aber doch nur im unmittelbaren Sinne. Denn der Ausdruck freundlichen und wohlwollenden Interesses auf seiten höchster Behörden ist darum unserer Versammlung nicht vorenthalten. Ihre Exzellenzen die Herren Minister des Kultus und des Innern, und ebenso der Herr Staatssekretär im Reichsamt des Innern, desgleichen das Königliche Provinzialschulkollegium hierselbst haben auf erfolgte Anzeige von dem Bevorstehen des Kongresses ihre guten Wünsche für den Verlauf und Erfolg ausgesprochen und zum Teil auch die persönliche Anwesenheit von Vertretern ihrer Ministerien erhoffen lassen. Und in ähnlicher Weise haben ferner der Herr Oberbürgermeister und der Magistrat der Stadt Berlin der Vertretung des Kongresses ihr Interesse und ihre Wünsche freundlichst zu erkennen gegeben und ihren Gruß übersandt.

Es gereicht mir zur Ehre und Freude, diese Grüße von hohen Stellen Ihnen übermitteln und zugleich unserem ehrerbietigen Danke für das bezeigte Interesse Ausdruck geben zu dürfen. Ich schließe hieran Dank für die Behörden, Stadtverwaltungen, Vereine, die dem Kongreß die Ehre erwiesen haben, Delegierte an ihn zu entsenden. Daß wir die uns zur Verfügung stehende Zeit möglichst voll den Verhandlungen selbst widmen wollen, ist Ihnen durch das veröffentlichte einladende Programm bekannt geworden und findet hoffentlich Ihre Zustimmung. Ich glaube, wir entsprechen damit einem bereits öfter empfundenen Bedürfnis, wir dürfen uns damit als recht modern fühlen; vielleicht gelingt es uns, Schule zu machen.

Der Gedanke dieses Kongresses hat sich nicht ganz leicht durchgerungen. Nicht als ob ein Kongreßgedanke an sich heutzutage schwer emportauchte. An Kongresse denkt man allenthalben, und veranstaltet sie allenthalben für jedes Gebiet lebendiger und einigermaßen verbreiteter Interessen. Die immer fortschreitende Erleichterung der Verkehrsgelegenheiten (wenn auch gelegentlich etwas wie eine Fahrkartensteuer als retardierendes Moment eintritt), die wachsende Gewöhnung, sich wißbegierig in der Welt herumzubewegen, um mit Zuständen und Einrichtungen, mit Nationen und Personen in unmittelbare Berührung zu kommen, aber auch das rasche Tempo, in dem sich gegenwärtig die Wissenschaften weiter entwickeln, die Schwierigkeit allen Fäden und Zweigen der einzelnen zu folgen, das Bedürfnis lebendiger persönlicher Anregung neben der literarischen: das und noch anderes wirkt in diesem Sinne. Und während die alten Wissenschaften mit eben diesem immer fortschreitenden Differenzieren und Spezialisieren um so mehr das Bedürfnis einer immer wieder anzustrebenden Zusammenfassung hervorrufen, muß sich bei neu entwickelten Gebieten wissenschaftlicher Forschung oder organischer Lebensgestaltung der Wunsch ergeben, für die zunächst vereinzelten, für die hie und da zerstreuten Arbeiter einen Zusammenschluß zu finden. Als neue Wissenschaft darf aber die der »Kinderforschung«, der möglichst exakten Erforschung der leiblichen und geistigen Entwicklung der Kinder oder besser der jugendlichen Menschen überhaupt nach ihren einzelnen Seiten und Stadien, als neue Wissenschaft darf sie bezeichnet werden, wenn nun auch einige Jahrzehnte eines nicht ganz unzusammenhängenden Anbaues derselben hinter uns liegen und die ersten Anfänge in noch weit frühere Zeit zurückreichen.

Daß hierbei Physiologen und Psychologen, Hygieniker, Psychiater und andere Mediziner, Pädagogen, Geistliche, Juristen, Verwaltungs-

beamte und unabhängige Freunde und Beobachter der Jugend zusammenwirken, daß auch die verschiedenen Kulturvölker sich in diesem Felde nachbarlich arbeitend berühren und anregen, muß sicher besonders erfreulich heißen. Es ist schön zu sehen, wie ein Objekt von unvergleichlichem Werte, das menschliche Kind, mit dem stillen Reichtum seines organischen Lebens verbindend, ich möchte sagen organisierend auf das Erkenntnisstreben der sonst Auseinandergehenden (oder doch nebeneinander her Gehenden) wirkt. Beinahe wiederholt sich hier im großen und weiten, was sich deutlicher im engsten natürlichen Kreise vollzieht, wo die immerhin in so vielem ungleichartig fühlenden Vertreter der beiden Geschlechter, Vater und Mutter also, in dem besten gemeinsamen Besitz, dem Kinde, das zugleich linde und feste Band finden.

Doch unsere Verhandlung hat ja nicht bloß die wissenschaftliche Erkenntnis der Kinderwelt zum Gegenstand. Wohl wäre dieses theoretische Gebiet für sich breit und reich genug, um eine lange und ernste Tagung auszufüllen. Aber der Beschluß der Begründer unseres Kongresses ist nun dahin gegangen, dem breiten Gebiet der Theorie noch ein viel breiteres der Praxis anzuschließen. Und die darin liegende Gefahr ist ja auch offenbar schon manchem zum Bewußtsein gekommen. Schließlich können gewissermaßen nur Proben gegeben werden aus dem großen Vorrat der Probleme; und daß nicht die Auswahl von einer regierenden Stelle aus erfolgte und dann die Themata gutwilligen Rednern zugeteilt wurden (was ja doch eine minder lebendige Wirkung verspricht als die Ergreifung eines Themas nach dem inneren Bedürfnis des Redenden), das mag immerhin dem entstandenen Programme manchen Vorwurf zugezogen haben; manche Lücke wird man wahrgenommen, manches wichtige Problem vermißt haben. Ja, wie vieles, das nicht zur Sprache kommen wird, hätte ich meinerseits, wenn ich von mir selbst sprechen darf, hinzugewünscht oder habe ich hereinzuziehen getrachtet! Aber es wäre doch unklug gewesen, sich nicht zu bescheiden. Und im ganzen wird uns die gebliebene — auch nach dem an sich sehr bedauerlichen Ausfall etlicher Vorträge gebliebene — Fülle doch mehr Not machen als das Mangelnde. Diese Fülle aber ebensowohl wie die Mannigfaltigkeit des dennoch Vermißten wird ja namentlich bewirkt durch die — ich muß wirklich sagen: kühne Verbindung des großen theoretischen mit dem großen, dem endlos großen praktischen Stoffgebiet.

Theorie und Praxis in enger Verbindung, es klingt sehr gut. Die beiden gehören doch zusammen! Was ist Theorie wert, wenn sie keine praktische Anwendung findet! Wie sehr muß es der Praxis zu

gute kommen, wenn sie auf rechter Theorie aufgebaut ist! Solche Betrachtungsweise liegt fast jedermann nahe. In Wirklichkeit ist weder die Verbindung oder der Übergang überall so einfach und leicht noch so unmittelbar notwendig. Es darf vieles in Ruhe denkend erforscht und festgestellt werden, ohne daß man alsobald eine praktische Verwendung, Wirkung und Bedeutung erschaut; und man kann mit dem praktischen Tun oder Versuchen nicht immer warten, bis die Köpfe der Theoretiker mit sich selbst und untereinander ins Reine gekommen sind. Aber obwohl das im allgemeinen so gilt, immerhin sind hier auf unserm Gebiete der Punkte bereits nicht wenige, wo tatsächlich eine fruchtbare Wechselwirkung sich anbahnt. Welche Punkte das sind? Doch ich darf ja nicht meinerseits auf einzelnes eingehen, ich darf Ihre Zeit nicht verbrauchen, darf nicht unter der Flagge einer einleitenden Ansprache einen Vortrag mehr in die Reihe einfügen wollen. »Weß das Herz voll ist, deß geht der Mund über.« Aber wie oftmals darf er nicht übergehen, wie voll auch das Herz sein mag oder das Herz samt dem Kopfe! Ja, da mir diese beiden — gar nicht psychologisch-wissenschaftlichen, aber höchst inhaltvollen — Worte in den Mund gekommen sind: es sind ja gewissermaßen Kopf und Herz, die auf unserm Kongreß miteinander Bekanntschaft pflegen wollen, und zum Gedeihen alles echt Menschlichen wird das wohl ein gutes Vorhaben bedeuten.

Und so bitte ich denn auch recht sehr, daß alle diejenigen zu unserer Tagung nicht sauer sehen möchten, die ihrerseits noch Themata hier zu erörtern wünschten und denen der Raum dazu, nachdem das Programm angefüllt war, nicht mehr verstattet werden konnte. Sollte unser Kongreß nur diese einzige Tagung erleben? Wir hoffen das Gegenteil, wir hoffen, daß er sich in wenig Jahren und weiterhin in regelmäßigen Intervallen erneuere. Ob ganz genau in der diesmaligen Form, das mag sich später und jedenfalls erst nach Ablauf unserer Tagung entscheiden.

Ein gewisser Anlaß zu Mißverständnissen und vielleicht zu Enttäuschung ist wohl gegeben worden durch das Wort »Jugendfürsorge« in der Bezeichnung unseres Kongresses. Der speziellen Bedeutung, an welche der Ausdruck »Fürsorge« denken lassen mag, nämlich erzieherische Versorgung der in ihrer natürlichen Lebenssphäre Gefährdeten oder Verwahrlosten, steht eine viel allgemeinere gegenüber, welche an umfassende Möglichkeiten denken läßt, der Jugend überhaupt eine planvolle Fürsorge zu widmen, und das Programm unserer Tagung entspricht eben dieser letzteren Bedeutung des Wortes, nicht der ersteren, der aus diesem Grunde hier nicht in breiterem

Umfang Rechnung getragen ist, womit sich natürlich keinerlei Unterschätzung ihrer Wichtigkeit andeutet. Muß ich es auch entschuldigen, daß unter allen den Rednern nur eine Rednerin auf dem Programm steht? Dem Maße von Interesse und Eifer, das die Frauen den uns angehenden Gebieten, den theoretischen wie den praktischen Problemen, entgegengebracht haben, auch dem Maße der Leistungen, die sie aufzuweisen haben, entspricht dieses Zahlenverhältnis wirklich ganz und gar nicht. Es ist durchaus nur der Zufall der Reihenfolge der Anmeldungen, der dies bewirkt hat, ein Zufall den künstlich zu korrigieren wir uns doch nicht recht befugt glaubten. Irgend eine Absicht der Beschränkung aber bei uns vorauszusetzen, wäre äußerst unrecht. Immerhin möchte ich mein Bedauern über diesen Mangel unseres Programms in aller Aufrichtigkeit aussprechen.

Ein Wort der Rechtfertigung wird vielleicht noch erfordert, sofern der Kongreß grundsätzlich auf das deutsche Sprachgebiet beschränkt worden ist. Man hat das alsbald für nicht mehr zeitgemäß erklärt, da doch gerade in dem Zusammenarbeiten der Kulturvölker auf diesem schönen Gebiete ein erfreulicher Zug der Zeit zu finden sei und da die Herauslösung einer Nation (oder Sprachgemeinschaft) aus dem großen Gesamtkreis sogar den Eindruk hochmütiger Sonderschätzung hervorrufe. Indessen einmal ist unsere grundsätzliche Beschränkung keine so unbedingte, daß nicht jeder ausländische Teilnehmer willkommen wäre, wie ihm auch der Gebrauch seiner Sprache unbenommen bleibt und wir anderen ihm unser Ohr um so aufmerksamer leihen werden. Und dann hat es doch auch seinen bestimmten Vorzug, daß vor allem die durch eine Sprache und damit eine gleichartige innere Welt Verbundenen sich unter sich verständigen wollen. Das Internationale kann eben auf einem nicht streng exaktwissenschaftlichen Gebiete auch die Gefahr des Verfließens im Vagen oder doch des Stehenbleibens beim Allgemeinen einschließen. Sind doch auch die konkreten Lebensverhältnisse wie Einrichtungen in den verschiedenen Ländern sehr ungleich, was namentlich für den praktischen Teil unserer Kongreß-Themata von Bedeutung ist. Aber das Nationale mag eine vorsichtige erste Stufe sein, über die man zum Internationalen hinaufschreitet. Doch ich überlasse die weitere Evolution der Zukunft, um mich an Gegenwärtiges zu halten und Konkretes noch vorzubringen.

Nicht erfreulich ist es mir, mitteilen zu müssen, daß von den in unserer Einladungsschrift aufgeführten Vorträgen verschiedene nicht gehalten werden können, da die betreffenden Redner verhindert sind. Auch von den in unserer zweiten, kürzeren Übersicht angegebenen

Vorträgen diejenigen der Herren Uffenheimer, Dyroff und Ach, und neben Herrn Engelsperger wird nicht auch Herr Ziegler sprechen. Dagegen ist zu der Reihe des ersten Verzeichnisses noch hinzugetreten Herr Direktor Kemsies.

Daß die Vorbereitung des Kongresses keine einfache Sache war, da keine vorhandene Organisation von voll umfassender Bedeutung zum Ausgang genommen werden konnte, daß es viel Kopfzerbrechen und eine gewaltige schriftliche Korrespondenz erforderte, um bis hierher zu gelangen, daß auch manche persönliche Reibung überwunden werden mußte, andeuten wenigstens möchte ich das alles, nicht etwa, um Anerkennung davon zu tragen, aber Entschuldigung. Wer weiß, wie viel Besseres durch vollkommenere persönliche Kraft hätte geschaffen werden können.

Dies denn sei mein Rechenschaftsbericht in dieser Stunde. Die Arbeit des vorbereitenden Ausschusses wäre damit zu Ende geführt, und es läge nun der Versammlung ob, für die Tagung selbst eine Leitung zu wählen, einen Vorsitzenden also und seinen Stellvertreter, die nötigen Schriftführer und einen Schatzmeister und vielleicht einige Beisitzer. Aber doch wohl auch Leiter für die verschiedenen Sektionen. Daß wir solche einrichten mußten, um doch der Fülle der Themata in der beschränkten Zeit Raum zu schaffen, entspricht offenbar nicht allen Wünschen: das gleichzeitige Tagen der verschiedenen Abteilungen kann in vielen Fällen bedauert werden; aber hingenommen muß diese Unvollkommenheit nun werden, denn wir leben noch immer in der Welt der begrenzten Möglichkeiten.

Ich möchte Sie nunmehr bitten, für die Vorstandswahl Vorschläge zu machen.

Herr Professor Dr. Rein-Jena: Ich möchte den Antrag stellen, den Ausschuß, der bisher die Geschäfte geleitet hat, wiederzuwählen als den definitiven Vorstand, den wir mit der weiteren Führung der Geschäfte betrauen. (Bravo.)

Der Antrag wird angenommen. Die Gewählten zeigen sich dankend bereit zur Übernahme der Funktionen.

Herr Geheimer Regierungsrat Professor Dr. Münch-Berlin: Was nun die Schriftführer betrifft, so möchte ich dafür stimmen, daß außer den jüngeren Herren, die sich bereit erklärt haben, an dieser Arbeit sich zu beteiligen, auch einige unserer werten Gäste dieses Ehrenamt nicht verschmähen. Es ist angeregt worden, daß die Herren Mittelschulrektor Dr. Maennel-Halle, Privatdozent Dr. Strohmayer-Jena,

Mittelschullehrer Martin Glück-Stuttgart, Rektor Henze-Hannover, Hilfsschullehrer Eduard Schulze-Halle, Lehrer und Redakteur Rudolf Schulze-Leipzig und Dr. phil. Richard Baerwald-Berlin dieses Amt übernehmen möchten. Wenn die genannten Herren damit einverstanden sind, so würde ich mich sehr freuen, wenn Sie Ihre Zustimmung gäben. (Geschieht.)

Ich danke Ihnen. Wir können uns nun als Vorstand gewählt betrachten und ebenso Herrn Oberlehrer Prof. Dr. M. Schaefer-Berlin als Schatzmeister, dem wir bereits zu großem Danke verpflichtet sind.

[Hierauf folgen geschäftliche Mitteilungen, welche die Einzeichnungen in die ausliegenden Listen zur Besichtigung der verschiedenen Anstalten sowie die Ausstellung, deren Besichtigungszeit auf die ganze Kongreßdauer und insbesondere auf den ganzen Donnerstag ausgedehnt werden soll, und das gemeinsame Festmahl betreffen.]

Meine Herren und Damen! Wir haben vorhin den Vorstand im ganzen konstituiert. Es wird gut sein, wenn wir auch sogleich für die Sektionen Vorstände wählen. Für die Sektion A sind in Vorschlag gebracht worden Herr Privatdozent Dr. Karl L. Schaefer-Karlshorst bei Berlin und Herr Direktor Prof. Dr. F. Kemsies-Weißensee bei Berlin; für die Sektion B Herr Prof. Dr. W. Rein-Jena und Herr Prof. Dr. E. Martinak-Graz; für die Sektion C Herr Amtsgerichtsrat Dr. P. Köhne-Berlin und Herr Direktor Dr. Chr. Klumker-Frankfurt a. M.

Die Genannten nehmen die Wahl, gegen die kein Widerspruch erfolgt, an.

Der Kongreß tritt nunmehr in die eigentlichen Verhandlungen ein. Es erhält das Wort Herr Professor Dr. **Adolf Baginsky**-Berlin zu seinem Vortrag über

Die Impressionabilität des Kindes unter dem Einfluſs des Milieus.

Meine Damen und Herren!

Als ich der ehrenden Aufforderung des Herrn Vorsitzenden unseres Kongresses für Kinderforschung, in Ihrem Kreise einen Vortrag zu halten, nicht ohne Zaghaftigkeit nachzukommen mich entschloß, war ich mir dessen bewußt, wie wenig ich, als ein in philosophicis nicht geschulter, lediglich nach der realen naturwissenschaftlichen und medizinischen Seite hin entwickelter Mann, im stande sein

kann, Ihnen auf dem so reich und ausgiebig von pädagogischer Seite ausgebauten Gebiete der Kinderpsychologie irgend etwas Neues oder Lehrreiches zu bieten. Ist doch die ganze medizinische Ausbildung derjenigen Jahrzehnte, in welchen ich dem Berufe der Medizin angehöre, stetig mehr und mehr von der eigentlichen Philosophie abgerückt, indem die Medizin auf experimenteller Basis und auf der Basis der Beobachtung der Tatsachen in die Reihe der naturwissenschaftlichen Fachwissenschaften einzutreten bemüht gewesen ist. Die trüben Erfahrungen, welche viele Jahrzehnte hindurch, ja durch Jahrhunderte, und ganz besonders im Anfange des vorigen Jahrhunderts unter dem Einfluß spekulativ-philosophischer Betrachtungs- und Denkweise, mit der sogenannten Natur-Philosophie die Medizin gemacht hat, haben gerade bei den modernen, den Fortschritt der Wissenschaft fördernden Jüngern eine gewisse Abneigung gegenüber philosophischen Studien hervorgebracht. Die sich in der Wandlung der Examenanforderungen hervortuende Richtung der Medizin, welche die früher obligatorischen alten Kollegien über Logik und Psychologie aus dem Vorexamen ausschaltete, um dafür lediglich naturwissenschaftliche Gebiete einzufügen, hat diese Abneigung noch wesentlich gefördert. So ist es gekommen, daß wir Mediziner mit Mühe nur, und zumeist nur an der Hand privater Studien, dem Entwicklungsgange der philosophischen Gebiete zu folgen im stande sind; freilich hat es, wie erfreulicherweise immerhin zu konstatieren ist, auch innerhalb dieser letzten Jahrzehnte nicht an Medizinern gefehlt, welche auch auf spekulativ-philosophischem Gebiete sich hervorgetan haben. Ist doch, bei aller realistisch-naturwissenschaftlichen Art, zu denken, der immense, alles durchdringende Geist Spinozas nicht ausschaltbar, wenn man nicht lediglich an der Oberfläche hinzugleiten die Absicht hat. Mehr aber, als vielleicht noch vor wenigen Jahrzehnten vermutet werden konnte, ist durch die Richtung, welche gerade die moderne Philosophie einzuschlagen bemüht gewesen ist, indem sie selbst von der reinen Spekulation zur Naturbeobachtung und selbst zum naturwissenschaftlichen Experiment sich wendete, um die Schlüssel für die Lösung philosophischer Probleme zu finden, eine Annäherung angebahnt worden; dieselbe findet in diesem unserem Kongreß ihren Ausdruck darin, daß Mediziner es wagen dürfen, in den Kreis rein philosophisch gebildeter Männer, Pädagogen und anderer, zu treten, um Fragen der Entwicklung des menschlichen Geistes mit ihnen gemeinsam zu beraten und zu erörtern, und daß umgekehrt, philosophisch Gebildete den Verkehr und Anschluß an Naturwissenschaftler und Mediziner suchen, in derselben Absicht und aus denselben

Gründen. Die Gemeinsamkeit der Bestrebungen und die Erkenntnis der Möglichkeit der Lösung vorgesetzter Aufgaben an der Hand der Beobachtung und des Experimentes hat begonnen, jene Annäherung zu vollziehen, aus der allein füglich eine der Wahrheit sich annähernde oder derselben möglichst nahekommende Betrachtungs- und Auffassungsweise herzorzugehen verspricht. — Auf welchem Teile aber sollte es wohl nötiger, auf welchem zweckmäßiger erscheinen, alle Kräfte zu gemeinsamer Tätigkeit zu vereinen, als auf demjenigen, wo gleichsam aus dem Keime heraus die menschliche Psyche zu erforschen, ihren Entwicklungsgang zu verfolgen, die Aufgabe wird; auf welchem Teile ist die Arbeit mehr versprechend, mehr interessant, mehr fesselnd, als auf dem Gebiete der Entwicklung der Psyche des menschlichen Kindes? Ist das Studium dieser Entwicklung dem mit innigster Liebe dem Kinde zugetanen Elternpaare ein Gegenstand höchsten Interesses und größten Genusses, so wird es dem Pädagogen die Grundlage und der Ausgangspunkt seiner gesamten Berufstätigkeit, aber auch dem Arzte ein völlig unentbehrliches, wenn anders er auch auf seinem eigensten Gebiete, das ihn leider gar zu oft zu dem Kinde führt, dem er Heilung von schwerer Krankheit und Unbill bringen soll, erfolgreich tätig sein soll.

Aus dieser, meiner Auffassung der Dinge, mögen Sie, meine Damen und Herren, es erklärlich und wenn die Kräfte nicht ausreichen sollten, wenigstens verzeihlich finden, wenn ich, wie ich andeutete, rudis zwar, indes mit dem besten Willen, an eine einzelne Frage wenigstens herangetreten bin, um aus der persönlichen Erfahrung heraus einige Ergebnisse vor Ihnen zu entwickeln.

Bevor ich nun in die Sache selbst eingehe, gestatten Sie wohl noch einige wenige Worte über den Wortlaut des von mir gewählten Vorwurfes, der in seiner Fremdwörterhäufung und noch dazu in der Herbeiziehung eines häßlich klingenden, selbst schwer auszusprechenden Fremdwortes Ihnen befremdlich genug erscheinen mag.

Impressionabilität — Eindrucksfähigkeit, würde man statt dessen versucht sein, zu sagen, nur daß hierbei nicht das Passive dessen, was ich bezeichnen wollte, zur Geltung kommt, — die Eigenschaft und Fähigkeit, das unbeabsichtigte, ungewollte, oder selbst mit Widerstand und Widerstreben des Kindes, ihm widerfahrene Geschehen, Eindrücke und Einwirkungen von außen her zu erleiden, das ist es, was ich im Sinne habe, zum Gegenstande der Betrachtung zu nehmen; — die Fähigkeit, sich unter dem Einflusse dieses Geschehens unweigerlich in seinem Wesen zu wandeln, wie Ton oder Wachs sich formt und wandelt unter dem wechselnden Drucke des Fingers oder

des Modellstäbchens des modellierenden Künstlers. Darum war mir das in dem Worte Impressionabilität steckende »imprimere« so wertvoll und in der deutschen Sprache nicht so wiederzugeben, wie ich möchte, soweit mein eigenes Sprachempfinden geht. — Für »Milieu« ist wohl das Wort Umgebung, Umwelt in Gebrauch und bezeichnet wohl einigermaßen, was das Fremdwort besagen will; nur daß in dem Begriffe Umgebung nicht all das gefaßt wird, was das Wort Milieu enthält; nicht um Personen und Gegenstände handelt es sich allein, sondern um das Gesamte von Einrichtungen, vorschrifts- und gesetzmäßige, von Hausordnung, Ineinandergreifen von Geflogenheiten und Lebensgewohnheiten, das an einem bestimmten Orte vor sich geht und von Gruppen von Menschen getragen und geübt wird. So wird es auch schwierig, vielleicht auch selbst kaum möglich, in der deutschen Sprache mit einem einzelnen Worte wiederzugeben, was unter dem Begriffe des französischen Wortes Milieu zusammengefaßt ist.

Mögen andere, die im Ausdruck geschickter und in der Wortbildung gewandter sind, sich an der Festsetzung der nunmehr so von mir inhaltlich charakterisierten Begriffe versuchen und mir verzeihen, dem Fremdworte gehuldigt zu haben; ich aber bin gern bereit, auch durch die besser gefundene Bezeichnung das eigen Gegebene zu verbessern, das bessere Wort an die Stelle des Fremdwortes zu setzen. — Mir kam es nur darauf an, selbst auf Kosten der Sprachreinheit und -schönheit mich möglichst verständlich zu machen.

Dies vorausgesetzt, — meine Damen und Herren — lassen Sie mich nun sogleich Sie mitten in den Gegenstand hineinführen.

Verweilen wir einige Augenblicke bei dem gesunden Kinde, ja lassen Sie sich aus dem eigenen Kindesleben, das nun leider ja schon sechs Dezennien hinter mir zurückliegt, schöpfen, so stehen aus meinem zweiten und dritten Lebensjahre gewisse Erlebnisse und Erfahrungen in meinem Gedächtnis, so lebendig und so tief eingegraben, als wären die damals aufgenommenen gestern erst geschehen.

Ich will nur zwei derselben herausgreifen. Ich erlebte, ich war sicher nicht über 3 Jahre alt, das in dem kleinen Häuschen, das damals meine Eltern in der Provinzialstadt bewohnten, eine energische Nachbarfrau, während sie mit einem Besen den Boden fegte, mit einem Manne in Streit geriet; sie erhob den Besen gegen den Mann unter lauten Scheltworten, um ihn zu schlagen. — Der Mann, die zornige Frau, die Ausstattung des kleinen Zimmers sind so lebendig vor meiner Seele, ich sehe handelnde Personen und Vorgang so

lebendig heut noch vor mir, daß ich das Ganze, wenn anders ich ein guter Zeichner wäre, vollständig im Bilde wiedergeben könnte. So tief ist die Impression des Vorganges gewesen. — Ein zweites. — In der gleichen Altersstufe wurde mir, als ich auf einem etwas freien Platze, an dem eine belebte Straße vorbeiführte, spielte, das Geschick zuteil, daß ein mit vier Schimmeln bespannter Kutschwagen, indem er plötzlich von der Straße auf den Platz einbog, mich niederwarf und über mich wegfuhr. Ich sehe die auf mich heranstürmenden Grauschimmel noch so lebhaft vor mir, ich weiß mich des Eindruckes, wie ich nach dem Vorgange in das elterliche Haus hineingetragen wurde, noch so lebhaft zu erinnern, daß ich auch diese Vorkommnisse bildlich aus dem Gedächtnis wiedergeben könnte. So könnte ich aber noch viele andere Erlebnisse aus der frühesten Kindheit, von der gleichen Altersstufe von etwa 2—3 Jahren ab, erwähnen; so tief eingegraben sind dieselben als Eindrücke in der kindlichen Psyche geblieben. Wahrscheinlich wird es allen Menschen so gehen, und es resultiert also die Tatsache, daß in der allerfrühesten Lebensperiode geschehene Ereignisse unauslöschlich die Psyche gleichsam imprägnieren, daß die Impressionabilität eine ganz außerordentliche ist und die erlittene Impression eine fast unvertilgbar bleibende ist. — So erklärt es sich, daß die Eindrücke der »Kinderstube« nicht verloren gehen, und daß man im stande ist, Männern und Frauen oft noch in späteren höchsten Lebensstellungen die Geschehnisse der Kinderstube in Ausdrucksart, Wesen und selbst in charakteristischen Handlungen und Charakterausübung abzuerkennen — bei dem einen zum Guten, dem andern zum Schlechten. — So also beim gesunden Kinde; und nun lassen Sie uns gleich das kranke Kind ins Auge fassen.

Der Arzt, welcher sich eingehend und mit vielen kranken Kindern in verschiedensten Altersstufen zu beschäftigen hat, begegnet auf Schritt und Tritt, immer wieder von neuem, der eigenartigen Erscheinung, daß die Kinder, insbesondere wenn sie von chronischen und relativ nicht schwerwiegenden Krankheitsvorgängen betroffen sind, bei sonstiger Gleichartigkeit derselben, unter den verschiedensten Lebensbedingungen und in der Umgebung und unter der Einwirkung verschiedener Personen, ganz verschieden geartete Krankheitsbilder darbieten. Schwere, hochfieberhafte Krankheitsformen mit lebensbedrohlichem Charakter werfen diese Variationen zumeist über den Haufen; bei diesen kommt das ungeschminkte gegenständliche (objektive) Bild der Erkrankung wesentlich und von den bezeichneten Verhältnissen unbeeinflußt zum Vorschein. Es sind also gerade bei

den leichteren Erkrankungen den Krankheitsvorgängen selbst nicht innewohnende Einflüsse, die sich Geltung verschaffen, Einflüsse, die auch außerhalb des Wesens der Krankheit, außerhalb des Kindes selbst liegen und von außen her auf das Kind wirken.

Und ferner eine zweite, ebenso häufig zu machende Beobachtung, daß bei denselben Kindern und bei sonst unveränderten Krankheitsvorgängen der Wechsel der Umgebung mit allem oben definierten Zubehör, das Milieu, auch einen Wechsel der Krankheitserscheinungen zu stande bringt. Fast ist es so, wie wenn das Reale der Krankheitsvorgänge von dem Milieu sich abhängig erwiese, was nun freilich, wie sogleich hinzugefügt werden mag, nicht oder nur selten der Fall ist, während allerdings der Gesichtswinkel, unter welchem die Krankheitsvorgänge dem beobachtenden Arzte zur Erscheinung gebracht werden, durch das Milieu geändert ist. Es sind die Reaktionen des erkrankten kindlichen Organismus auf die Angriffe des Krankheitserregers (wie Schmerzbereitung, Übelkeit, Schlafstörung usw.), andere geworden, und daraus resultiert das im ganzen abgeänderte Krankheitsbild.

Dies sind so alltägliche, fast trivial gewordene Erfahrungen, daß sie dem guten Beobachter auf den ersten Blick in die Augen fallen; fast sind sie, gerade weil sie fast ausschließlich nur bei leichter erkrankten Kindern zutage treten, diagnostisch und prognostisch verwertbare Momente für die Erkenntnis der Krankheitsformen und die Beurteilung der Grade und Bedeutung der Krankheitsvorgänge. Es darf nur daran erinnert werden, daß es beispielsweise in einzelnen Fällen zu den größten diagnostischen Schwierigkeiten gehören kann, ernstere Erkrankungen des Zentralnervensystems, selbst tödlich wirkende, wie die Miliartuberkulose des Gehirns, von der Hysterie zu trennen und daß gerade da die eben erwähnten Wandelerscheinungen unter dem Einfluß des Milieus im stande sind, die Verhältnisse nach der günstigen Seite aufzuklären.

Und noch eine dritte, höchst eigenartige und geradezu komisch wirkende Erscheinung mag hier Erwähnung finden, die wie ein Naturgesetz alltäglich, und schon bei dem Säugling vom zweiten Lebensmonat an zutage tritt, d. i. die durch ein unaufhörlich brüllendes Geschrei sich Luft machende Unlustempfindung über den Wechsel gewohnter Umgebung, beispielsweise durch die Aufnahme im Krankenhause. Zum Glück dauert die Kundgebung nicht lange, da bei den jüngsten zumeist schon am zweiten, spätestens am dritten Tage die Angewöhnung an die neuen Verhältnisse stattgefunden hat und Ruhe eintritt. — Freilich nicht so bei älteren Kindern in den Altersstufen

von 1, 2, 3 Jahren, bei welchen zuweilen acht Tage mit der Sehnsuchtsempfindung nach dem Altgewohnten verbracht werden, bis Angewöhnung eintritt. In den seltensten Fällen aber bleibt die Unterwerfung an die neuen Lebensbedingungen aus und zwingt zur Entlassung und Rückkehr in die altgewohnten Verhältnisse.

Solche Dinge also sind es, die uns auf das vielfachste am Krankenbett des Kindes beschäftigen, und diese gerade machen es uns wünschenswert, daß auch geschulte Psychologen mit dem Gegenstande sich beschäftigen, von demselben Kenntnis erhalten und durch psychologische Analyse dem Arzte behilflich werden, sich in den Erscheinungen zurecht zu finden.

Ich will nun, um nicht bei allgemeinen Andeutungen oder Schilderungen stehen zu bleiben, Ihnen, verehrte Anwesende, sogleich einige konkrete Beispiele aus der eigenen Erfahrung zitieren, die vieles, was aus der allgemeinen Schilderung schwer verständlich sein werde, klar hervortreten lassen.

Ich greife zwei interessante Erlebnisse aus der Privatpraxis heraus.

Ein 4jähriger Knabe wird mir mit dem Krankheitsbilde eines hartnäckigen, angeblich heftig schmerzhaften, scharf ausgeprägten Schiefhalses (Caput obstipum) zugeführt. Der Knabe ist schwer verwöhnt, eigensinnig und von den Eltern, besonders der Mutter, nach jeder Richtung hin verhätschelt, weinerlich, abwehrend gegen jede Annäherung, auch gegen die Untersuchung. Zu Hause ist der Knabe mit Massage und mit einem Gipsbett mechanisch behandelt worden. Es ist leicht zu erkennen, daß nichts wirklich Anormales vorliegt, sondern daß eine, sei es idiopathische oder mit geringen rheumatischen Schmerzen begonnene, krampfhafte Schiefhalshaltung vorliegt. Mein Vorschlag, das Kind unter Obhut einer selbstgewählten Pflegerin, bei Ausschluß der Eltern, mir selbst in einem Sanatorium zu überlassen, wird angenommen. Schon nach dem 3. oder 4. Tage unter Anwendung von Zurede, Spielzeug und vor allem von Nachahmungsübungen der täglich unter den Fenstern des Sanatoriums vorbeimarschierenden Soldaten glückt es, den steifen Nacken mobil zu machen. Das Kind lernt die Herrschaft über die Bewegungen des Kopfes wiedergewinnen; dieselben werden frei. Rechtswenden, Linkswenden, Vorwärts-, Rückwärtsbeugen wird bald auf militärisches Kommando von dem Kinde geübt. Auch die Stimmung ist heiter, und alles geht gut. Das Kind ist lediglich unter der Einwirkung des Milieus, ohne jede sonstige therapeutische Beeinflussung geheilt. So vergehen 14 Tage.

Die Ungeduld der Eltern, die steten Anfragen, der günstige Gesundheitszustand des Kindes lassen mir, wiewohl ich die Zeit noch für verfrüht halte, die Erlaubnis ablocken, daß die Eltern nach Berlin zurückkehren dürfen, den Knaben wiederzusehen. — Das Wiedersehen geschieht. — Alles geht gut. Der Knabe exerziert den beglückten Eltern vor, bewegt den Kopf frei. Ich selbst aber, über das Gelingen des Ganzen erfreut, streichle mit der Hand über den Kopf des Kindes hinweg unter den Worten: »Siehst Du, jetzt ist doch alles gut.« In demselben Augenblicke aber wendet weinend der Knabe den Kopf nach der Mutter in genau derselben Schiefhaltung, die er früher gehabt hat; so bleibt der Kopf fixiert und alles Zureden, Versprechen richtet nichts aus. — Die Plage hat von vorn begonnen.

Die Eltern nahmen das Kind mit nach Haus; unter wochenlanger Aufsicht der Pflegerin, die ich dem Kinde mitgegeben habe, soll es zu Hause zeitweilig etwas besser geworden sein.

Hier sehen wir also den Einfluß des Wechsels der Umgebung in eklatantester Weise.

Wirksam wird 1. die Ausschaltung des fehlerhaften und verfehlten erzieherischen Einflusses der Eltern,

2. die neugeartete Pflege, zugleich mit der Ablenkung auf das Straßenbild mit den marschierenden Soldaten.

So wird Heilung erreicht. — Rückfällig wird das Kind aber

3. unter Wiederkehr des vorläufig selbst nur nach der Erinnerung schädigenden Einflusses der Anwesenheit der Eltern.

So rapid sich folgende und so intensiv durch das Milieu bedingte und beeinflußte Wechselzustände lassen sich im ganzen selten beobachten.

Ein anderer Fall. Ein einziges Kind, reizendes, anämisches und dürftig genährtes Mädchen von 5 Jahren wird mir zugeführt: es mache den Tag zur Nacht, und umgekehrt. Des Nachts kein Schlaf; Singen, Spielen, Unruhe jeder Art. Nachts auch und zumeist nur des Nachts Nahrungsaufnahme. Am Tage Schlaf; fast den größten Teil des Tages Müdigkeit, Unlust an der Umgebung, keine Möglichkeit, Spaziergänge zu erreichen usw. Die Eltern selbst äußerst erregbar, das Kind im ganzen so verwöhnt, daß es in jeder Beziehung den Eltern den Willen aufzwingt, meist unter viel Tränen von beiden Seiten. Es glückt mir, den Eltern klar zu machen, daß eine Heilung nur unter Ausschluß des elterlichen Einflusses, in fremder Umgebung und strenger Hausordnung zu erreichen sein würde. Um kurz zu sein, es ist einer verständigen Pflegerin unter gegebener Anleitung

geglückt, in kaum 14 Tagen aus dem Kinde ein durchaus verständiges, sich in die gegebene regelmäßige Hausordnung einfügendes Geschöpf zu machen, — liebenswürdig, gut gedeihend, der Liebling aller im Hause, wurde das Kind geheilt den Eltern zurückgegeben.

Das sind einfach verzogene Kinder, — höre ich Sie einwenden, oder allenfalls unter dem Einfluß unverständiger, selbst nicht ganz gesunder, wie man sagt, nervöser Eltern launenhaft gewordene, hysterische Kinder. Gewiß! Das sind es — was aber gerade an solchen Kindern in die Erscheinung tritt, das eben ist es, was hier betont werden soll — der Einfluß des Milieus auf den gesamten psychischen Habitus des Kindes.

Die Fälle liegen einfach. Nun aber, meine Verehrten, zu etwas komplizierteren Fällen, zu Fällen mit anscheinend ernsteren psychischen Leiden, die dahin führen, daß die Kinder schließlich den Krankenhäusern übergeben werden, weil im Hause mit denselben nicht weiterzukommen ist. Ich wäre, wollte ich alles aus den eigenen Praxiserlebnissen hier zusammentragen, im stande, Ihnen ganze Serien vorzuführen, beabsichtige indes, nur einige, besonders wichtige herauszuheben. Die Fälle, die ich Ihnen berichten will, sind nur um deswillen so bemerkenswert, weil sie den direkten, raschwirkenden Einfluß veränderten Milieus veranschaulichen.

Im Juni vorigen Jahres wird ein 7jähriger Knabe ins Kinderkrankenhaus gebracht, der, angeblich von einer nervösen Mutter stammend, gelegentlich einer Keuchhustenerkrankung eigenartige nervöse Erregungen gehabt haben soll, mit Angstäußerungen, Verkennen der Umgebung, Zitterbewegungen, die allnächtlich wiederkehrten. Seither kamen und gingen diese Attacken, und jüngst erst zeigte sich eine derselben besonders heftig, als der Knabe sich allein im Zimmer befand, das Hausmädchen ihn allein gelassen hatte; er soll danach in der Nacht aus dem Bett gegangen, ohne zu erwachen völlig nackt umhergelaufen sein; nach dem Erwachen soll er nichts von dem ganzen Vorfall gewußt haben; auch schlossen sich daran erneute Attacken von nächtlicher Angst, mit Aufschreien und Verkennen der Umgebung. Objektiv bietet der Knabe dem Arzt nichts Krankhaftes, ist vielmehr ein gut gepflegter, gut ernährter Junge. Von dem Augenblick, wo das Kind in das Krankenhaus eingetreten ist, bis zu seiner Entlassung ist absolut nichts von all dem Erzählten zur Beobachtung gelangt. Der Knabe verhielt sich vollständig wie ein gesundes Kind.

Es genügt lediglich der Aufenthalt, die Regelmäßigkeit des Krankenhauslebens, um alles verschwinden zu machen. — Ein ganz

ähnlicher Fall ist in der vorigen Woche aus dem Krankenhause entlassen worden; er betraf ein 10jähriges Mädchen.

Fast das gleiche wiederholt ein 10jähriger Knabe, der seit mehr als $^3/_4$ Jahren an oft wiederkehrenden angeblichen Erstickungsanfällen litt. Im Krankenhause zeigte der an sich durchaus gesund erscheinende Knabe nichts von alledem, was angeblich in fortdauernd sich wiederholenden Attacken zu Hause beobachtet sein sollte. Unter dem Einflusse des Krankenhausmilieus war alles verschwunden.

Nun eine ganze Serie von Krampfkindern, teilweise mit Zitterkrämpfen, teilweise mit Muskelkrämpfen anderer Art, klonischen und tonischen.

Ein 11jähriges Mädchen wird mit ausgesprochenen Zitterbewegungen der Arme ins Krankenhaus eingebracht. Dieselben sollen entstanden sein, nachdem eine Frau das Kind mit Züchtigung bedroht hatte. Wenige Tage Aufenthaltes im Krankenhause, zuerst bei Bettruhe, später außerhalb des Bettes, machen jede Spur der Zitterbewegungen verschwinden.

Ein 12jähriges Mädchen wird ins Krankenhaus eingebracht, weil es angeblich zeitweilig heftige Magenschmerzen hat, die sich mit Herzklopfen verbinden und die das Kind unter heftigem Geschrei erleidet. Hier war der Gedanke, daß es sich um versteckte Attacken epileptoider Natur handle, sehr naheliegend. Die sorgsame Beobachtung eines Anfalles im Krankenhause ließ erkennen, daß es sich um Erscheinungen handelt, die das Kind beherrschen kann; denn das Erscheinen des Arztes im Krankensaale läßt die Krankheit sofort verschwinden, so daß das Kind ruhig wird und alsbald wieder einen vollständig gesunden Eindruck macht. Die psychische Behandlung, Ruhe, Gleichmäßigkeit der Pflege läßt die Krämpfe nicht wieder erscheinen.

Ein $10^1/_2$ jähriges Mädchen hat vor vier Wochen ein Kind gesehen, welches am ganzen Körper, besonders in den Armen, Zuckungen hatte; seit drei Wochen haben bei dem Mädchen ähnliche Zuckungen begonnen, die stetig in der Zunahme sind. Das Kind ist gut entwickelt, gut genährt. Es treten auch im Krankenhause zeitweilig Zuckungen in beiden Armen auf, die indes auf Zureden und ernste Vermahnung nachlassen. Die Erscheinungen verschwinden schon nach einigen Tagen und das Kind kann geheilt entlassen werden. Hier wäre die Frage, ob es sich nicht doch etwa um Simulation handelte, wohl aufzuwerfen; indes machte das ganze Kind nicht den Eindruck, bewußt zu täuschen; vielmehr scheinen die aus dem Imitationstrieb erwachsenen Zuckkrämpfe unter dem Einfluß der Krankenhauspflege beseitigt worden zu sein.

Ein 12jähriges Mädchen hat sich mit ihrer jüngeren Schwester gezankt und erkrankt darauf an angeblichen Krämpfen in allen Gliedern, welche die ganze Nacht hindurch andauern; dieselbe Art von Krämpfen sollen schon vor einem Jahre ohne besonders nachweisbaren Grund vorhanden gewesen sein. Das ganze an sich schwächliche und zarte Kind ist sehr erregbar, was sich hauptsächlich an der Stärke der auszulösenden Reflexe kund gibt, auch an einer gewissen Hyperästhesie der Haut gegenüber mechanischen und thermischen Reizen. Das Kind zeigt nur am Tage nach der Aufnahme im Krankenhause hin und wieder Zuckungen an Armen und Beinen, ist aber schon in den nächsten Tagen seines Krankenhausaufenthaltes davon frei und kann nach weiteren sechs Tagen als geheilt entlassen werden.

Wir wollen festhalten, was alle diese Fälle auszeichnet, d. i. das mehr oder weniger heftige Auftreten von Krampfformen, welche sämtlich ohne jegliche medikamentöse oder sonstige eigentlich ernstliche Behandlung, lediglich unter dem Einflusse des Versetztseins der Kinder in das Krankenhausmilieu verschwinden. Der Gesamteindruck dieses Milieus gibt sich aber gerade gegenüber den so eklatant auftretenden pathologischen Erscheinungen, wie es die Krämpfe sind, deutlicher kund, als irgend wo anders; die Erscheinung ist akut und die Wirkung, das Verschwindenmachen ist akut, also beides intensiv und augenfällig, während sonst langsame und stetige Einwirkung im gewöhnlichen Leben und unter natürlichen regelmäßigen Bedingungen nur bei großer Aufmerksamkeit und besonderem Studium ermittelt werden kann.

Nicht minder augenfällig aber als bei den Krämpfen sind die Wirkungen des Milieus bei dem Gegensatze der Krämpfe, den Lähmungen in die Erscheinung getreten, von denen einige Fälle kurz Erwähnung finden mögen.

Vor einigen Jahren, kurze Zeit, nachdem die innere Abteilung des Kinderkrankenhauses eröffnet worden war, wird ein etwa 10jähriger blasser Knabe, anscheinend vollkommen gelähmt und unfähig, zu stehen und gehen, in das Krankenhaus eingebracht. Der Knabe ist schlecht ernährt und weder die Anamnese, noch die genaueste Untersuchung, auch nicht die elektrische Prüfung der Schenkelmuskulatur ergaben irgend einen Anhaltspunkt als Grund für die anscheinend schwere Lähmung. Der Blick des Knaben unstet, seine Antworten unsicher, die Sprache hastig. Das ganze Kind augenscheinlich verwöhnt und eigenwillig. Die Lähmung besteht angeblich schon einige (6) Jahre und seither liegt das Kind fast dauernd zu Bett. Schon

am dritten Tage nach der Aufnahme bringen Zureden, Hinweis auf das Beispiel der anderen anwesenden, sich tummelnden und lachenden Kinder den Knaben dazu, außerhalb des Bettes aufrecht zu stehen, und nach weiteren drei Tagen läuft der Knabe im Zimmer umher, nachdem ihm versprochen ist, bald auch mit den anderen Kindern in den Garten zu kommen. Tatsächlich erscheint der Knabe schon nach siebentägigem Aufenthalt von der Lähmung vollständig geheilt.

Wie Sie sehen, einer jener Wunderheilungsfälle, wie sie in Lourdes an der Tagesordnung sind und als Wunder angestaunt werden, hier freilich ohne die Einwirkung übernatürlicher Kräfte.

Ein anderer Fall ist folgender: Das 13jährige Mädchen hat im ersten Lebensjahre angeblich im Anschluß an die Impfung — eine Anamnese, die von Ungebildeten sehr gern gegeben wird, weil die Impfung immer mißliebig ist, — eine linksseitige Lähmung davongetragen. Tatsächlich sind auch spastische, d. h. krampfartige Erscheinungen verquickt mit Lähmungen an der ganzen linken Seite vorhanden, auch soll das Kind geistig rückständig sein und kommt nicht recht in der Schule mit. Vor einiger Zeit hat es angeblich eine halbe Stunde lang einen Krampfanfall gehabt mit nachfolgendem Erbrechen und Kopfschmerz.

Hier haben wir also ein *wirklich* krankes Kind vor uns. Dasselbe kommt ins Krankenhaus wegen großer Unruhe, die sich seiner bemächtigt hat, und wegen heftiger Schleuderbewegungen in Armen und Beinen, die fast wie Veitstanzbewegungen aussehen, aber keineswegs solche sind. Das Kind beruhigt sich, ohne Medikamente, bereits nach dem Aufenthalte von 24 Stunden im Krankenhause so, daß die Schleuderbewegungen aufhören. — Nach weiteren 24 Stunden vermag das Kind aufzustehen, schleppt zwar beim Gehen das linke versteifte Bein etwas nach, geht auch schwerfällig, aber die Fortbewegung geschieht, ohne die bei der Aufnahme bemerkten Zuckungen oder Schüttelbewegungen. — In den nächsten Tagen ist das Kind fortdauernd auf den Beinen, sein sonst stilles und ängstliches Wesen ist verschwunden, das Kind ist munter geworden und spielt und läuft mit den anderen Kindern. Dies bessert sich von Tag zu Tag, von den Zitter- und Schleuderbewegungen geheilt, kann das Kind entlassen werden. Freilich bleibt ihm die alte linksseitige Gliederversteifung (spastische Lähmung). — Es genügte also lediglich der Aufenthalt im Krankenhause, um die an die ursprüngliche Krankheit angeschlossenen Reizerscheinungen zum Verschwinden zu bringen.

So kann ich denn, da ich Sie nicht mit Schilderungen und Krankengeschichten ermüden will, weiter noch berichten von fast

augenblicklichen Heilungen von Asthmaerscheinungen nervöser Natur, von Heilungen von langandauerndem Erbrechen, von Heilungen von Gelenkneurosen, von Blasenkrämpfen usw.

Nur ein Gebiet will ich noch berühren, die geradezu phänomenale Beseitigung des so lästigen Bettnässens, lediglich unter dem Einfluß des Krankenhausmilieus. Gerade bei diesem Leiden wird in der auffälligsten Weise der Einfluß des veränderten Milieus kund. Freilich kann hier leicht ein Beobachtungsfehler sich einschleichen, da die Mehrzahl der Bettnässer masturbiert, und es ist gewiß möglich, daß die stete Überwachung der Kinder, unter welcher die Masturbation sistiert, nun auch die Beseitigung des miterzeugten Bettnässens bedingt, so daß weniger dem Milieu als vielmehr der direkten Überwachung die Heilwirkung zuzuschreiben ist. Indes sind mir doch auch Heilungsfälle begegnet, bei denen von der Neigung zur Masturbation nichts bemerkt werden konnte. — So finde ich aus dem Jahre 1901 die Krankengeschichte eines 8jährigen Knaben, der am Tage und in der Nacht näßte, und bei dem von dem Augenblick der Aufnahme in das Krankenhaus die Erscheinung sofort sistierte und nicht wieder zum Vorschein kam.

Etwas schwieriger ließ sich die Erscheinung beseitigen bei einem 8jährigen Mädchen, wo gute Nächte mit schlechten wechselten, aber allmählich gewann doch die Umgebung den Einfluß auf das Kind, daß das Nässen aufhörte, so daß es geheilt entlassen werden konnte.

Warum erzähle ich nun aber von diesen Dingen, die den Ärzten ja längst bekannt, nichts Neues sind, und die jeder Arzt aus seiner Praxis bestätigen und durch eigene Kasuistik verstärken kann. Lediglich weil eben diese eklatanten Heilungsfälle von angeblichen somatischen Übeln, oder wirklichen Übeln, die enorme Bedeutung der Einwirkung des Milieus auf die kindliche Psyche in helles Licht zu stellen vermögen. Es handelt sich augenscheinlich nicht allein um die Wirkung auf ein einzelnes besonders als pathologisch uns entgegentretendes Phänomen, sondern um die Wirkung auf die gesamte kindliche Psyche, um eine Umstimmung der ganzen kindlichen Persönlichkeit.

Meine Damen und Herren! Es würde von höchstem Interesse sein, an der Hand der psychologischen Wissenschaft die einzelnen hier angeführten Fälle einer eingehenden Analyse zu unterziehen; vielleicht wäre es möglich, die Formel zu finden, mittelst welcher die verwickelten Probleme, die die Kinder uns bieten, aufgelöst werden können. Schwierig freilich wird es immer sein, und sicherlich ist die Deutung der Vorkommnisse eine mannigfaltige. — Wenn wir

auch von der Anschauung ausgehen müssen, daß die Vorgänge im Seelenleben an gewisse Gesetze gebunden sind, daß ähnlich wie beim Körperlichen auch im Psychischen ein gewisser Entwicklungsgang vorgezeichnet ist, so muß man doch STRÜMPELL recht geben, der stark betont, »daß die psychische Fortentwicklung keineswegs mit solcher Naturnotwendigkeit, mit welcher das körperliche Leben in jedem Falle, ob es gesund oder krank sein möge, seine Geschichte innerhalb der Grenze der es unbewußt bewirkenden Naturkräfte durchläuft.« — »Bei der geistigen Entwicklung bleibt vielmehr die Hauptsache dasjenige, was und wieviel in dem Kinde selbst wirkt.« — Hier aber liegt die Schwierigkeit der Einsicht in die vor uns liegenden Vorgänge, weil wir nicht imstande sind, das, was STRÜMPELL den »psychischen Mechanismus« nennt, ohne weiteres bei den einzelnen Menschen zu ermitteln und aufzulösen. Aus der mangelhaften Schulung des psychischen Mechanismus, welche während der ersten Lebensjahre oft vernachlässigt oder in ganz unzweckmäßiger Weise vollzogen wird, leitet er deshalb auch die vielen unbegreiflichen und falschen Gewohnheiten der Kinder her. — Vorstellungsakte mit ihren Reproduktionen, Assoziationen und Synthesen sind beim Kinde vielfach nicht gefestigt genug, um nicht zu fehlerhaften und perversen Urteilen zu führen. Die Willensakte sind mehr als beim Erwachsenen lediglich aus Lust- und Unlustvorstellungen hervorgehend und Begehr und Abwehr von letzteren abhängig. Dies alles ist beim Kinde noch regelloser, ungefestigter als beim Erwachsenen. Es knüpfen sich ferner leichter als bei Erwachsenen somatische Vorstellungen und Effekte an fehlerhafte psychische Begriffe und Urteile, und so treten jene sonderbaren, nicht eigentlich durch wirkliche somatische Leiden hervorgerufenen Erscheinungen zutage, wie wir sie kennen gelernt haben.

Darum aber auch verändert sich unter dem Einflusse der Verschiebung der Eindrücke die Vorstellung, und mit dieser Änderung ist die Möglichkeit geboten, dem, was somatisch uns am augenfälligsten ist, sofort ein anderes Aussehen zu verschaffen. — So verschwinden also angebliche Leiden fast augenblicklich mit der gewandelten Vorstellung, um so mehr dann, wenn neue Lustempfindungen nach besonderer Richtung hin geleitet (Versprechen des Spiels mit den anderen Kindern im Garten, leckere Kost, Aussicht auf Geschenke usw.) und geweckt werden.

Wenn wir aber etwas mehr im einzelnen die Besonderheiten der kindlichen Psyche fixieren wollen, aus welchen die erwähnten pathologischen Erscheinungen und deren Beseitigung erklärlich erscheinen,

so wären dieselben etwa in Folgendem festzulegen. Das Kind ist ausgezeichnet:

1. Durch die sehr rege und ausgezeichnete Verquickung der somatischen, also der physiologischen Vorgänge mit den psychischen — mit Vorstellungen und Empfindungen. — Dieselbe ist unvergleichlich größer bei Kindern als bei Erwachsenen. — So kommen auf Grund von Wahrnehmungen und Vorstellungen ebensowohl somatische Erscheinungen, als Erregungen und Hemmungen — Reflexe, motorische Aktionen, Krämpfe, Lähmungen —, wie Gefühlsempfindungen, Schmerzgefühle u. a. zustande.

2. In der kindlichen Seele sind die Vorstellungen und Begriffe noch locker und nicht gefestigt. Ebenso locker sind die Assoziationen. — Daher die überaus leichte Beeinflussung durch neue Wahrnehmungen und neue Erscheinungen in der umgebenden Außenwelt; die leichte Lösung vorhandener Assoziationen und die Herstellung neuer, die Verdrängung von Synthesen durch neue.

3. Mächtig ist der Einfluß von Trieben; dieselben seien von Geburt an dem Kinde mitgegeben oder durch Gewohnheit erworben. — Obenan ist von größter Bedeutung der Nachahmungstrieb, ferner der Trieb der Ausübung von Funktionen unter dem Einfluß von Lust- und Unlustempfindungen.

4. Eigenartig ist dem Kinde die Einschätzung der Vorstellung als Wirklichkeit. Dies wird die Quelle der Phantasie, der Illusionen, der Autosuggestion, aber auch der Furcht und der Kinderlügen.

Was in den erwähnten pathologischen Fällen geschildert wurde, läßt sich größtenteils aus diesen Eigenheiten der kindlichen Psyche erklären, freilich nicht ohne weiteres und auch nicht ganz ohne Zweifel; indes ist die Beseitigung der anscheinenden Lähmungen aus Veränderungen von Assoziationen, die bestanden, in Verbindung mit dem Imitationstrieb, mit der Erregung neuer Interessen durch Einschaltung von neuen Assoziationen und gleichzeitig durch Beseitigung gewisser Hemmungsvorstellungen zu erklären. — Ebenso die rasche Beseitigung des Bettnässens durch Einschaltung von neuen Vorstellungen mit der Erregung von Schamempfinden, vielleicht auch mit dem der Furcht vor Strafe. — Ich will dies nicht im einzelnen ausführen, weil doch vielleicht zuviel Willkürlichkeiten den Deutungen mit unterfließen; genaues Kinderstudium im Einzelfalle wird aber doch unschwer zur Analyse der Vorgänge zu führen vermögen.

Nun aber! Nochmals! Nicht um der Besonderheit der Fälle selbst willen habe ich dieselben erzählt, ich könnte davon noch ganze Reihen erzählen; und sie sind also noch gar nicht so besonders,

sondern sie sind recht häufig. — Sie sollten nur eben als erläuternde Paradigmen dienen für die Tatsache, daß selbst anscheinend so schwer wiegende somatische Zustände unter dem Einfluß des Milieus intensiv variieren und schwinden; um wieviel mehr müssen psychische Vorgänge unter ähnlichen Einflüssen variabel sein! Und tatsächlich ändert sich das Kind unter dem Eindruck des Milieus in seiner ganzen Persönlichkeit, in Habitus, Gedankenrichtung, Vorstellung und Willensbetätigung. — Das ganze Kind formt sich um unter dem Eindruck der Summe von Dingen, die in dem Milieu zur Erscheinung kommen.

Sollen wir aus diesen Tatsachen keine Lehren ziehen und haben wir daraus nicht für die Psychologie und das Leben unserer Kinder Lehren gezogen?

Gewiß haben wir dies. Ist doch ein großer Teil unserer Pädagogik wenig anderes, als die Ausnutzung der Tatsache der Beeinflußbarkeit der Kinder durch neue ihm zugeführte Impressionen; sei es durch Erweckung neuer Vorstellungen, Begriffe und Urteile durch das Wort, durch die Anschauung und durch die Ausübung von Handlungen — oder auch durch das Milieu im ganzen. — So sehen wir unter dem Einflusse des schlechten Milieus schlechte Gewohnheiten, schlechte Sitten, Lüge und Verbrechertum hervorgehen, und umgekehrt machen wir die Wahrnehmung, wie unter schlechtem Milieu entstandene üble Gewohnheiten und Vorstellungen durch Wandlung und Bessergestaltung des Milieus verschwinden und besseren Platz machen. Wechsel der Assoziationen von Vorstellungen und des Wollens unter dem Eindruck der Außenwelt; freilich beschränkt innerhalb derjenigen Grenzen, die durch Vererbung, ererbte Anlage und gleichsam mit zur Welt gebrachte Mitgift gezogen sind. — Kein Pädagoge wird sich dieser Auffassung entziehen können. Die Pädagogik also weiß die Wandelbarkeit des Kindes unter dem Einfluß des Milieus zu schätzen und zu nützen.

Indes gibt es, und zwar hervorragend wichtige Stellen im sozialen Leben, wo diese Kenntnis noch nicht durchgedrungen ist, und es ist wert, bei denselben einen Augenblick zu verweilen. — Bei vielen Kinderfehlern, so vor allem bei den Kinderlügen, hat man sich vielfach die Bedeutung des Milieus nicht zur Klarheit gebracht. Sind doch Kinderlügen überhaupt, vielfach und in den frühesten Jahren wohl immer, nur der Ausdruck des Versetzens impressionierter Vorstellungen in die Wirklichkeit, gleichsam die in dem Gehirn erzeugten Assoziationen auf den Schirm der Außenwelt geworfen und so, wenn auch nur anscheinend verkörpert. Reproduktion, Gewohn-

heit, oft Hand in Hand mit Imitation, machen die Vorstellung stetig fester und stempeln sie dem Kinde zur Wirklichkeit. Darin liegt die große Gefahr der Kinderlügen, darin aber auch vor allem der Kinderaussagen vor Gericht.

Kinderaussagen vor Gericht sind für den wirklich erfahrenen Kinderkenner geradezu null und nichtig, ganz wertlos und ohne Bedeutung; um so bedeutungsloser fast und nichtiger, je öfter das Kind die Aussage wiederholt, je fester es bei der gleichen Aussage bleibt. Inkrustierte fehlerhafte Assoziationen, vielfach entstanden unter dem Einfluß schwer oder gar nicht genau zu eruierenden und festzustellenden Milieus. Das deutsche Gerichtswesen scheint mit dieser Tatsache bisher nicht zu rechnen. In anderen Ländern ist es anders. — So lautet das in Schweden geltende Gesetz: Als Zeugen dürfen nicht vernommen werden, wer nicht 15 Jahre alt ist (wörtlich: wer nicht 15 vorbei ist).[1]) Sehen wir vielleicht von der Fixation der Jahre ab, über die sich ja rechten läßt, so erscheint dieses schwedische Gesetz als ein Mustergesetz und sollte in allen Staaten eingeführt werden, weil es auf tiefer Kenntnis der kindlichen Psyche basiert. Man denke nur, was unter dem Einfluß der üblichen Prozeßordnungen, der Untersuchungsforschung, der Fragestellungen in ein Kind hineingebracht wird, noch dazu unter dem Eindruck der polizeilichen und richterlichen Persönlichkeiten, der fremdartigen Umgebung der Gerichtszimmer, der Geschworenensäle usw. Ich wollte mich fast verpflichten, was man auch irgend verlangte, in ein Kind bis zum achten, neunten Lebensjahre und vielleicht noch darüber hinaus, hinein- und als Zeugenaussage auch wieder aus ihm herauszuexaminieren. — Also fort mit dem Kinderzeugnis aus dem Gericht! Das Kind unterliegt dem Eindruck des Milieus und kann zu den erschreckendsten Rechtsirrtümern Anlaß geben, — nicht weil es lügt, sondern weil es aus dem psycho-physiologischen Gesetz seiner Altersstufe nicht heraus kann.

Ist hier also durch mangelhafte Kenntnis der Psychologie des Kindes eine große Wissenschaft bis jetzt zu kurz gekommen, und leidet darunter sogar die Menschheit unter allen Umständen schweren Schaden, daß das Recht auf eine fehlerhafte Basis gestellt ist, wenn es sich auf Kinderaussagen stützen will, so hat auf der anderen Seite

---

[1]) Sveriges rikes lag (Gesetzbuch des schwedischen Reiches). Röttegångsbolten (Prozeßordnung) 17. Cap. Om laga vevis (Über gesetzliche Beweismittel). § 7. Ej ma den vittna . . . . vom ej fyllt 15 ar. (Als Zeugen dürfen nicht vernommen werden: . . . . wer nicht 15 Jahre alt ist; wörtlich: wer nicht 15 Jahre vorbei ist.)

die medizinische Wissenschaft aus der Kenntnis der psychologischen Vorgänge beim Kinde den größten Nutzen gezogen. Durch die eigenen, erwähnten Heilvorgänge konnten wir Ihnen dies bereits erläutern; indes noch weit mehr, als dies in wenigen Worten deutlich zu machen wäre, arbeitet der verständige Kinderarzt vielfach bei der Behandlung des anscheinend leidenden — tatsächlich unter einem schlechten Milieu schlecht erzogenen Kindes, aber auch selbst des wirklich leidenden Kindes, mit Benutzung des Wechsels des Milieus, mit Beeinflussung der Kinderseele durch Weckung neuer, die krankhafte Hemmung beseitigender Assoziationen. Die Zuversicht des Arztes teilt sich in Wort und Tat gar leicht dem Kinde mit, und wenn irgendwo gilt hier mit einiger Abänderung das Dichterwort: »Wenn Du Dir nur selbst vertraust, vertrauen Dir auch die Kinder.«

Es möge mit diesen wenigen Andeutungen darüber genug sein. Allzu lange schon habe ich Ihre Geduld in Anspruch genommen. Sollte es mir aber geglückt sein, die Bedeutung des Milieus für das Kind einigermaßen ins rechte Licht gestellt zu haben, so werden Sie es mit mir verstehen, wenn ich dringend dazu rate, Vorsicht zu üben mit allem, womit man das Kind umgibt; demselben aber vor allem nichts nahe zu bringen, wodurch es Schaden leiden kann an seiner Seele. (Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender, Herr Geheimer Regierungsrat Professor Dr. Münch-Berlin: Aus Ihrem Beifall gibt sich der Wunsch zu erkennen, daß dem Herrn Redner vor allem unser Dank ausgesprochen werde. Ich weiß nicht, ob es auch Ihr Wunsch ist, an die interessanten Mitteilungen eine Diskussion geknüpft zu sehen. Ich nehme an, daß nur bei gewissen Vorträgen dieser Wunsch besteht. Wenn darauf verzichtet werden kann, wäre es im Interesse der Verhandlungen sehr günstig, aber wir schneiden niemandem das Wort ab. (Es meldet sich niemand zum Wort.) Ich danke auch denjenigen Herren und Damen, die nicht reden wollen. (Heiterkeit!)

Nach einigen geschäftlichen Mitteilungen und nachdem die Sitzung mit Rücksicht auf die große Zahl der Teilnehmer aus der Aula in das Auditorium maximum verlegt ist, erteilt der Vorsitzende das Wort Herrn Prof. **E. Meumann**-Königsberg zu seinem Vortrag über:

Die wissenschaftliche Untersuchung der Begabungsunterschiede der Kinder und ihre praktische Bedeutung.

(Autoreferat.)

Die Begabung des Menschen und speziell die Begabungsunterschiede der Kinder zu einem Gegenstande wissenschaftlicher Forschung zu machen, das ist erst auf grund der analytischen Experimentalmethoden der Psychologie der letzten Dezennien möglich geworden.

Die Begriffe Begabung, Begabtsein, Intelligenz und schwache Begabung sind bisher nicht ganz eindeutig bestimmt worden. Der Sprachgebrauch verwendet das Wort Begabung 1. in dem allgemeineren Sinne, um die Befähigung eines Menschen speziell nach der Seite seiner intellektuellen Geisteskräfte zu bezeichnen, 2. in dem engeren, prägnanten Sinne, um speziell einen höheren Grad der intellektuellen Befähigung anzuzeigen. Ferner ist der Sprachgebrauch auch darin nicht eindeutig, daß bisweilen unter Begabung speziell die angeborene Anlage zu geistigen Fähigkeiten und Leistungen, bisweilen auch erworbene intellektuelle Fähigkeiten verstanden werden. Der Referent gebrauchte den Begriff Begabung im Sinne der angeborenen Dispositionen oder Anlagen zu allgemeiner intellektueller Befähigung und zu bestimmten einzelnen intellektuellen Leistungen.

Die Aufgabe der Begabungslehre ist eine theoretische und eine praktische. Die theoretische Aufgabe kann auf die Lösung von drei Hauptproblemen reduziert werden: 1. Es ist das Wesen der Begabung im engeren Sinne oder der angeborenen intellektuellen Dispositionen zu bestimmen und die Wirksamkeit der angeborenen Momente in den intellektuellen Tätigkeiten und Leistungen der Individuen von den Erziehungs- und Übungsmomenten zu trennen. 2. Es sind die individuellen Variationen der Begabung empirisch nachzuweisen und auf generelle Fälle oder Begabungstypen zu bringen. 3. Es ist speziell die Entwicklung der kindlichen Begabung nach ihren quantitativen und qualitativen Unterschieden von Erwachsenen, und die allmähliche Annäherung des Kindes an die Hauptbegabungstypen erwachsener Menschen empirisch nachzuweisen.

Die praktische Aufgabe der Begabungslehre besteht 1. in der kritischen Revision des Begriffs der Schulbegabung; 2. in der Behandlung der Frage der Bildungsmöglichkeit der Begabung, insbesondere der Möglichkeit der Beseitigung von Begabungsmängeln und der Ausgleichung von individuellen Begabungsunterschieden; 3. in der Untersuchung der Wirkungen, welche das gesonderte Unterrichten von Kindern verschiedener Begabungsgrade auf die intellektuellen Leistungen der Kinder hat. (Trennung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit.)

Der weitere Inhalt des Vortrags bestand in einer kritischen Erörterung der speziellen Methoden, mittelst deren die verschiedenen Probleme behandelt werden können und einer kurzen Angabe einiger Resultate und Andeutung praktischer Konsequenzen derselben. (Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender, Herr Geheimer Regierungsrat Professor Dr. Münch-Berlin: Ich bitte auch diesmal auf die Diskussion zu verzichten. Wenn Sie nicht widersprechen, nehme ich das als beschlossen an. (Vereinzelter Widerspruch.) Es tut mir leid, Sie enttäuschen zu müssen.

Es folgt der Vortrag des Herrn Rektors **Chr. Ufer**-Elberfeld:

Das Verhältnis von Kinderforschung und Pädagogik.

Otto Willmann hat vor kurzem in einem Vortrage das pädagogische Leben unserer Zeit etwas derb zwar, aber doch nicht unzutreffend gekennzeichnet durch den Vergleich mit einem Guckkasten, von dem man immer neue Bilder verlangt. Ich brauche im einzelnen nicht zu zeigen, wie manches, was noch gestern beachtenswert, ja groß erschien, heute schon hinter etwas anderm zurücktreten muß, das vielleicht morgen wiederum als rückständig und abgetan gilt. Dem aufmerksamen Beobachter fehlt es leider nicht an Beispielen dafür, daß zahlreiche Pädagogen von Fach und noch weit mehr Leute, die sich aus Liebhaberei mit der Pädagogik beschäftigen, immer wieder dem Neuesten, der jeweiligen Mode folgen und sich zu ihren Wortführern machen, wobei sie nicht selten in Kreisen Gehör finden, wo es am wenigsten wünschenswert ist.

Auch das verhältnismäßig neue Gebiet der Kinderforschung einschließlich dessen, was man experimentelle Pädagogik nennt, ist von der Überschätzung nicht ganz verschont geblieben, nicht nur bei den Amerikanern, an die man wohl zuerst denken wird, sondern auch bei uns. Glaubt doch ein bekannter Schulmann, der unsern Bestrebungen nahe steht, von dem Flugsande der bisherigen Pädagogik sprechen zu dürfen, für den er einen dauernden Ersatz in Aussicht stellt, glaubte er doch auf dem Gießener Kongreß für experimentelle Psychologie an eine Zukunft, in der es möglich und gerechtfertigt sein werde, den Pädagogen, der gegen die Gesetze des kindlichen Seelenlebens verstößt, ebenso zur Verantwortung zu ziehen, wie den Techniker, der bei der Aufführung eines Bauwerkes etwas versieht. Meint doch ein Psycholog, dessen Verdienste ich übrigens nicht verkenne, die Pädagogik wolle nach jahrhundertelangen Irrfahrten endlich die richtigen Bahnen einschlagen und sich von der Psychologie des Kindes den Weg zum Ziele zeigen lassen.

Ich kann kaum in den Verdacht geraten, als ob ich von der pädagogischen Bedeutung der Kinderforschung gering dächte; ich weiß auch sehr wohl, daß die Geschichte der Psychologie an mehr als einem Beispiele zeigt, wie mißlich es ist, die Erreichung irgendwelcher Ziele von vornherein als unmöglich zu bezeichnen; allein so

hochgespannte Erwartungen vermag ich mir einstweilen nicht anzueignen.

Es klingt zwar sehr verlockend, wenn man unter Abänderung eines bekannten Wortes von Herbart sagt: Erst müssen wir den Gang der seelischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter genau kennen, bevor wir auch nur von einer einzigen pädagogischen Maßnahme mit Sicherheit bestimmen können, was recht gemacht und was verfehlt sei. Allein es erhebt sich gleich die große Frage, ob es der Kinderforschung jemals gelingen wird, diese Entwicklung genau und vollständig aufzuzeigen, so daß die Pädagogik ihr Schritt für Schritt folgen könnte. Der gegenwärtige Stand der Dinge mit seiner doch schon recht ansehnlichen Literatur läßt das keineswegs als gewiß erscheinen.

Überblicken wir, was die Psychologie des Kindes hinsichtlich der Entwicklung bisher geleistet hat, so finden wir den Ertrag der Hauptsache nach auf dem Gebiete des vor-schulpflichtigen Alters; wenigstens geht er nicht weit darüber hinaus. Ein bloßer Zufall kann das kaum sein, da von seiten der Pädagogen die Forderung, mehr das schulpflichtige Alter ins Bereich der Untersuchungen zu ziehen, oft genug laut geworden ist. Vielleicht wird die Sache mit den Jahren zu schwierig; vielleicht ist auch derjenige Lebensabschnitt, der für die genetische Psychologie die meiste Bedeutung hat, mit dem sechsten oder siebenten Lebensjahre zu Ende, abgesehen natürlich von dem später so mächtig eingreifenden Faktor der Pubertätsentwicklung. Der New-Yorker Kinderarzt Oppenheim hat zwar besonders nachdrücklich betont, daß man sehr im Irrtum sei, wenn man das Kind nicht als ein Wesen eigner Art, sondern als einen kleinen Erwachsenen betrachte; aber auch er beschäftigt sich, soweit seine übrigens recht dankenswerten Ausführungen augenblicklich in Frage kommen, der Hauptsache nach mit der vor-schulpflichtigen Zeit und auch hier weitaus mehr mit physiologischen und anatomischen als mit psychologischen Dingen.

Einstweilen kann also die Pädagogik des vor-schulpflichtigen Alters, insbesondere die Pädagogik des Kindergartens, aus dem, was man über die seelische Entwicklung des Kindes weiß, den meisten Nutzen ziehen. Ob sich für die spätere Zeit, natürlich immer von der Pubertät abgesehen, im einzelnen eine schrittweise Weiterentwicklung oder mehr eine allmähliche Erstarkung des Seelenlebens nachweisen läßt, bleibt fast völlig der weiteren Forschung vorbehalten. Was wir in dieser Beziehung an schätzenswertem Material haben, ich nenne aus der neueren Zeit nur Kerschensteiners Untersuchungen über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, William Sterns

und seiner Mitarbeiter Ergebnisse hinsichtlich der Psychologie der Aussage und MEUMANNS Arbeit über die Intelligenzprüfungen an Kindern der Volksschule, bedarf noch sehr der Vervollständigung und, wozu die Geschichte der Kinderpsychologie recht dringend mahnt, der Nachprüfung.

Auch sollte man sich bei der pädagogischen Bewertung etwaiger Ergebnisse immer fragen, ob es sich hier um neue Wahrheiten handelt, deren Entdeckung der Pädagogik andre Bahnen anzuweisen geeignet ist, oder ob nicht vielmehr längst verbreitete und in die Erziehungs- und Unterrichtspraxis übergegangene Anschauungen nur die allerdings wertvolle und auch wohl bis zu einem gewissen Grade reinigend und klärend wirkende wissenschaftliche Bestätigung erfahren. In diesem Punkte wäre Psychologen und psychologisch gerichteten Ärzten, deren Mitarbeit an der Pädagogik niemand freudiger begrüßen kann als ich selbst, bisweilen eine größere Behutsamkeit zu wünschen. Es würde sich vielleicht dann noch mehr als bisher herausstellen daß auf pädagogischem Gebiete bei weitem nicht so leicht Lorbeeren zu holen sind, wie man hin und wieder zu glauben scheint.

Wenn die Kinderforschung, besonders die experimentelle, auch etwas verhältnismäßig Neues ist, so hat man doch Kinder beobachtet, solange es Erziehung und Unterricht gibt, und die gewonnenen Anschauungen über das Wesen und die Entwicklung der Kindesnatur bei der pädagogischen Tätigkeit bewußt oder unbewußt verwertet. Man mag von diesen rohen Anschauungen so gering denken, wie man will; für ganz verkehrt wird man sie ebensowenig halten dürfen wie die volkstümliche Heilkunde vor den Zeiten der wissenschaftlichen. Auch darf man nicht vergessen, daß wir längst in einem höheren Sinne eine psychologische Pädagogik haben, in der zwar die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens, wie wir sie heute verstehen, nicht besonders hervorsticht, und die in mancher Hinsicht verbesserungsbedürftig sein mag, die man aber doch nur in sehr voreiliger Weise schlankweg zu den Ergebnissen »jahrhundertelanger Irrfahrten« rechnen könnte. Leider hat es jedoch in der Gegenwart den Anschein, als sei ihre Zeit vorüber, als solle eine ganze pädagogische Kultur in den Abgrund der Vergessenheit versinken, ohne daß man etwas Umfassendes und nach der praktischen Seite genügend Durchgebildetes — denn wo wäre es? — an ihre Stelle zu setzen vermöchte. Rätlicher wäre es, man suchte das, was man von den Vätern ererbt hat, zu erwerben, und verwertete allmählich und in vorsichtiger Weise das, was man etwa neu bekommt. Hoffentlich ist dies recht viel; hoffentlich löst die Kinderpsychologie recht bald und endgültig eine

Reihe von Fragen, die für die Pädagogik von besonderer Wichtigkeit sind: Vollzieht sich während der Schulzeit die Erstarkung, um nicht zu sagen Entwicklung der seelischen Fähigkeiten ganz allmählich, oder geht sie gleichsam sprungweise vor sich? Schreitet sie in allen Teilen des Seelenlebens gleichmäßig fort, oder bleiben gewisse Seiten zeitweilig zurück, während andere vorauseilen? Steigert sich die allgemeine Leistungsfähigkeit fortwährend mit den Jahren, oder gibt es in der Entwicklung des Kindes- und Jugendalters bestimmte Perioden, wo die Leistungsfähigkeit stehen bleibt oder gar zurückgeht?

Doch verlassen wir die Entwicklung und Erstarkung, wie sie sich durchschnittlich vollziehen mag, und wenden wir uns Dingen zu, in denen die Kinderforschung offenbar von weit größerer pädagogischer Bedeutung ist oder doch zu werden verspricht. Sie liegen auf dem Gebiete der unterschiedlichen Beanlagung und Befähigung, zunächst was die Geschlechter betrifft.

Die Psychologie der Geschlechter steckt noch in den Anfängen. Das allermeiste, was wir in dieser Beziehung besitzen, ist weit davon entfernt, wirkliche Psychologie zu sein, und doch bedürfen wir ihrer so dringend angesichts des Umstandes, daß weite und einflußreiche Kreise das weibliche Erziehungs- und Bildungswesen in grundsätzlich neue Bahnen leiten wollen, daß die bisherige Grundlage mit ihrem angeblich »blutleeren und abstrakten System konstruierter Begriffe über weibliche Eigenart und weibliche Bildung« verlassen werden soll. Was man hier als ein blutleeres und abstraktes System konstruierter Begriffe bezeichnet, scheint mir indessen weit mehr ein Ergebnis der volkstümlichen Psychologie zu sein, die mancherlei Falsches und Verkehrtes lehren mag, die man aber doch nicht so ohne weiteres zum Köhlerglauben schieben sollte, bevor man die Wissenschaft hat. Was die Wissenschaft noch bringen wird, steht dahin; was sie durch experimentelle Beobachtungen an Kindern gebracht hat — wenn man Namen von Forschern will, so nenne ich nochmals Stern und Kerschensteiner — mahnt die Reformer zur Vorsicht. Schließlich wird es doch auch in dieser Beziehung wohl wahrbleiben, daß wir die Kinder lediglich nach unserem Willen nicht formen können.

So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.

Diese Worte werden allerdings, wie ich glaube, häufiger angeführt, als richtig verstanden. Man darf sich ihren Sinn doch wohl nicht so vorstellen, daß erst die Erziehung ihr Werk tun und daß hierauf das Gewährenlassen anfangen solle. Stellt man aber das Erziehen und das Gewährenlassen nebeneinander, so steht man vor einer un-

gemein schwierigen Aufgabe, zu deren Lösung die Kinderforschung nur einen allerdings sehr wichtigen Beitrag liefern kann, die unerläßliche Kenntnis der Individualität.

Es ist mir natürlich in dem recht knapp bemessenen Rahmen eines Vortrages nicht möglich, im einzelnen zu zeigen, was die neuere Zeit hinsichtlich der Erforschung der Individualität geleistet hat; ich möchte aber doch an einem Beispiele, allerdings mehr äußerer Natur, kurz dartun, welchen Einfluß die Ergebnisse auf die Unterrichtspraxis ausüben können. Ich wähle dazu die Gedächtnistypen, auch wohl Sinnestypen genannt, die zwar von der Kinderforschung oder der experimentellen Pädagogik keineswegs entdeckt, aber doch auch bei Kindern nachgewiesen wurden.

Die meisten Kinder einer Schulklasse gehören zum gemischten Typus, d. h. sie prägen sich etwa ein Gedicht, das sie lernen sollen, durch Auge, Ohr und Sprachbewegung gleichzeitig ein. Nun kommen aber in jeder Schulklasse auch mehr oder weniger einseitige Begabungen vor, mit denen entschieden gerechnet werden muß. Manchen Kindern genügt es, wenn sie das Gedicht mehrmals stumm lesen; wenn sie es auswendig vortragen sollen, so lesen sie es im Geiste ab. Andere wieder bedürfen zur Aneignung weder des Gesichts noch des Gehörs: mehr noch, die Beteiligung dieser Sinne würde störend wirken; sie müssen das Gedicht ganz leise, aber mit sorgfältiger Bewegung der Sprachwerkzeuge vor sich hin sprechen, um es zu behalten. Hier sind es die Sprechbewegungen, die die Aneignung vermitteln. Welche Bedeutung ihnen unter Umständen zukommt, sieht man daran, daß bisweilen Kinder dem Unterricht beständig mit Lippenbewegungen folgen; ja ihre eigensten Gedankenbewegungen sind von Lippenbewegungen begleitet, gerade wie bei Hanna im Tempel: »ihre Lippen regten sich, aber ihre Stimme hörte man nicht.« Auch darin haben sie mit Hanna Ähnlichkeit, daß sie oft falsch beurteilt werden: was ihrer Natur gemäß ist, hält man wohl für eine Unart oder eine schlechte Angewöhnung, die energisch bekämpft werden müsse. Die pädagogischen Folgerungen ergeben sich eigentlich von selbst; ich will jedoch noch auf einen Punkt hinweisen. Ein Kind, das dem Gesichtstypus angehört, wird im Rechenunterricht auch bei sonst guter rechnerischer Begabung Schwierigkeiten machen, weil es seiner Natur nach genötigt ist, schriftlich im Kopfe zu rechnen, was der landläufigen Methodik widerstreitet. Wer sehen will, welche Rolle das sogenannte schriftliche Kopfrechnen unter Umständen spielt, den muß ich der Kürze halber auf Binets Buch über die großen Rechner und Schachspieler verweisen; er wird sich dann

sagen, daß auch im Rechnen sich eines nicht ohne weiteres für alle schickt, wenn die Schüler zu ihrem wohlbegründeten Rechte kommen sollen.

Das gilt in unterrichtlicher und erziehlicher Hinsicht erst recht für die tiefer liegenden Unterschiede der Kindesnaturen, über die uns die Kinderforschung schon so manchen wertvollen Aufschluß gegeben hat. Namentlich kommen hier auch die mehr oder weniger krankhaften Seelenzustände in Betracht. Es hat sehr lange gedauert, bis die Pädagogik — ich meine nicht das, was man Heilpädagogik nennt — diesen Dingen ihre Aufmerksamkeit zugewandt hat. Als ich vor nunmehr 16 Jahren in einer angesehenen pädagogischen Versammlung darauf aufmerksam machte und auch betreffs der Lehrerbildung in dieser Richtung bestimmte Forderungen stellte, begegnete ich allgemeinem Schütteln des Kopfes. Sogar ein Mann wie Ludwig Strümpell glaubte, in seiner Pädagogischen Pathologie, die 1890 zum erstenmal erschien, die Pädagogik von der Psychiatrie streng abgrenzen zu dürfen, und verließ diesen Standpunkt erst, nachdem Koch sein Werk über die psychopathischen Minderwertigkeiten herausgegeben hatte. Mit der Zeit ist vieles besser geworden. Nicht nur die Forschung hat Fortschritte gemacht, sondern auch die Anerkennung von pädagogischer Seite. Es soll hier in Berlin nicht unerwähnt bleiben, daß meine eben erwähnte und erneut in meiner Schrift »Geistesstörungen in der Schule« ausgesprochene Forderung, den angehenden Lehrern möchte auch für psychopathologische Dinge der Blick geschärft werden, in den neuen Bestimmungen für die Lehrerbildung in Preußen Ausdruck gefunden hat. Das ist ein bemerkenswerter Fortschritt, von dem man nur wünschen kann, daß er in anderen Staaten Beachtung finde.

Je mehr die Kenntnis psychopathologischer Erscheinungen des Kindes- und Jugendalters fortschreitet und sich ausbreitet, um so richtiger wird man manche Dinge beurteilen lernen, die heutzutage nicht selten gänzlich verkannt werden. Bei groben Ausschreitungen oder gar schaudererregenden Verbrechen, deren sich Jugendliche leider so oft schuldig machen, wird man sich hüten, schlankweg von den Früchten einer angeblich entchristlichten Schule oder einer angeblich muckerischen Erziehung zu reden, und wenn in gewissen Lehranstalten Dinge vorkommen, wie sie noch im vergangenen Jahre an einem pommerischen Gymnasium sich ereignet haben, so wird man nicht gleich die Schuld auf die Leitung und die Lehrer schieben, sondern man wird sich erst fragen, ob es sich in solchen Fällen nicht um Sammelpunkte für psychopathisch veranlagte Individuen handelt.

die aus Standes- und anderen Rücksichten dem üblichen Schulregime unterworfen werden und nicht selten dabei zu Grunde gehen. Pathologisch veranlagte Kinder bedürfen einer besonders vorsichtigen Behandlung; sie bedürfen kundiger Lehrer und kundiger, d. h. in diesem Falle psychiatrisch gebildeter Schulärzte, die ihre Eigenart verstehen.

Die pädagogische Bedeutung der Kinderforschung darf freilich nicht dahin übertrieben werden, als vermöge sie aus sich selbst Ziele für die Erziehung aufzustellen. Das ist ganz besonders zu betonen, weil es auch in unserer Zeit nicht an pädagogischen Männlein fehlt, die zu den Kindlein niederkauern, anstatt sie emporzuziehen, die nur auf die Individualität horchen und am liebsten alles wild wachsen lassen möchten. Erziehung ist Anpassung an die Gesellschaft, nicht unbehindertes Sichausleben, und daher wird es bei ihr niemals völlig an Druck fehlen, auch wahrscheinlich niemals an Klagen über diesen Druck, und die Klagen werden natürlich auch in der Zukunft bei solchen am lebhaftesten sein, die sich in ihrer Jugend infolge besondrer, wohl gar pathologischer Veranlagung am schlechtesten anpassen konnten. Ich sage mit Bedacht: auch in der Zukunft, denn ich bin allerdings der Meinung, daß uns eine Psychographie oder gar Pathographie über gewisse zeitgenössische Schriftsteller, soweit sie es ehrlich meinen, überraschenden Aufschluß geben könnte. Damit ist indessen durchaus nicht gesagt, daß man ihre Klagen unbeachtet lassen solle; im Gegenteil: sie enthalten für uns immer wieder die Mahnung, der Individualität gerecht zu werden, soweit der Erziehungszweck es zuläßt oder gar fordert. Es sei wiederholt:

— — — wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen:
So, wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.

Freilich gehören dazu, namentlich bei der Schulerziehung, auch Vorbedingungen, die außerhalb des Gebiets der Kinderforschung liegen; es treten uns vielfach Hemmnisse entgegen, die zwar, wie wir hoffen, immer mehr schwinden werden, die uns aber einstweilen wenigstens die Klage QUELLENBERGS nahe legen:

O daß wir von so ferner, ferner Zeit
Und nicht von morgen, nicht von heute sprechen.

(Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender, Herr Geheimer Regierungsrat Professor Dr. Münch-Berlin: Sie haben auch diesmal dem Vortrag Ihren Beifall gezollt. Ich kann nur noch in Worte fassen, was Sie durch den freundlichen Dank Ihrer Handflächen ausgesprochen haben, und dem Herrn Redner für seinen interessanten Vortrag unsern lebhaften Dank übermitteln.

Nun ist wiederum die Frage, ob eine Debatte gewünscht wird. (Die Abstimmung ergibt, daß es der Fall ist.)

Herr Direktor Kemsies-Weißensee: Ich möchte Ihnen einen Untervorschlag machen. Da das Programm abgeändert wird durch eine Diskussion, die sich ins »Uferlose« hinziehen könnte (Heiterkeit), so möchte ich beantragen: wir verschieben die Diskussion auf morgen oder übermorgen für diejenigen Herren, die sich dafür interessieren. (Beifall.)

Vorsitzender, Herr Geheimer Regierungsrat Professor Dr. Münch-Berlin: Morgen werden allerdings einige Sektionsvorträge ausfallen. Vielleicht können wir morgen früh ein Programm anbieten, das nicht bloß über den Vortrag Ufer, sondern auch über den Vortrag Meumann eine Diskussion eintreten läßt. Ich nehme also in Aussicht, morgen, Dienstag, in einer der Sektionssitzungen der Diskussion über die Vorträge Meumann und Ufer Raum zu geben, vielleicht zwischen 12 und 1 Uhr. (Allgemeine Zustimmung.)

Nunmehr erteilt der Vorsitzende Herrn Museumsleiter **E. Fischer**-Berlin das Wort für seine

Orientierende Mitteilung über die Ausstellung.

Hochansehnliche Versammlung, Hochgeehrte Damen und Herren!

Das Ortskomitee des Kongresses hat es sich recht angelegen sein lassen, nicht nur dafür Sorge zu tragen, daß den verehrten Kongreßmitgliedern inhaltvolle Vorträge aus allen Gebieten der Kinderforschung und Jugendfürsorge geboten werden, sondern war auch eifrigst bemüht, die Besichtigung mustergültiger Einrichtungen staatlicher, städtischer und Privatanstalten zu ermöglichen. Da wir uns in des Deutschen Reiches Hauptstadt, der Stadt der Museen, befinden, hätten wir Sie gern durch ein Reichsschulmuseum geführt. Zu unserem lebhaften Bedauern mangelt das »Land der Schulen« des Ruhmes. Der Grund dafür ist wohl in der allzugroßen Bescheidenheit unserer hohen deutschen Unterrichtsverwaltungen zu suchen, die dazu erforderlichen Mittel vom Staate zu fordern.

Um den verehrten Mitgliedern dennoch ein kleines Bild des deutschen Unterrichts- und Erziehungswesens zu bieten, wurde mir der ehrenvolle Auftrag zu teil, eine mit dem Kongresse in Verbindung stehende Ausstellung zu arrangieren. Gern und freudig habe ich mich der Aufgabe unterzogen. Die Ausstellung ist in 5 Gruppen geteilt:

I. Bau, Leben und Hygiene des gesunden und kranken Kindes.

II. Kind und Kunst.

- A. Das Kind ein Künstler.
- B. Die Kunst für das Kind.
- C. Jugendbücherei.

III. Wissenschaftliche Bibliothek.
IV. Lehr- und Lernmittel.
V. Schulbau und Schuleinrichtungen.

Die Ausstellung befindet sich in den Säulenhallen, den Korridoren und Hörsälen des Erdgeschosses, des I. und II. Stockwerkes der Königlichen Universität und ist täglich von 9—6 Uhr unentgeltlich zu besichtigen.

Sie bietet eine Auslese der besten Modelle, Präparate, Anschauungstafeln und Photographien vom gesunden und kranken Schulkinde,
führt eine Reihe wissenschaftlicher Untersuchungsergebnisse in Zahlen und Kurven vor,
enthält sinnreich konstruierte Apparate, die gründliche psychologische Experimente ermöglichen,
zeigt das Kind in künstlerischem und gewerblichem Schaffen,
bietet echte preiswerte Kunst in Gegenstand, Bild und Schrift für das Kind in Schule und Haus.

Die wissenschaftliche Bibliothek legt beredtes Zeugnis ab von der Arbeit tausender Männer und Frauen, die in dem Wohle und der Fürsorge der Kinder die beste Gewähr für eine glückliche Zukunft des Vaterlandes, ja der Menschheit erblicken.

In einer weiteren Abteilung präsentieren die verschiedenartigsten Lehranstalten für normale und anormale Zöglinge ihre Einrichtungen.

Ferner ist das Gebiet der Lehr- und Lernmittel reichlich vertreten und Schulbau und Schuleinrichtung sind auch nicht vergessen. Der umfangreiche »Führer durch die Ausstellung« dürfte allen Interessenten ein nützliches, gelegentlich verwendbares Nachschlagebuch werden. Derselbe wird unentgeltlich verabfolgt und soll künftig als »Jahrbuch der Literaturkunde auf den Gebieten Kinderforschung, Jugendfürsorge und Schulhygiene« erscheinen.

Dies alles bieten zu können, war nur möglich durch die Unterstützung der Anstaltsverwaltungen und zahlreicher Firmen. Für etwaige Mängel und Lücken, die einem derartigen Unternehmen leicht anhaften, bitte ich um gütige Nachsicht.

Allen Faktoren aber, die zum Gelingen der Ausstellung beigetragen haben, statte ich im Namen des Ausstellungsvorstandes verbindlichsten Dank ab. Herzlichen Dank allen, die einen Teil oder die ganze Sendung geschenkt haben.

Zum Schlusse gestatten Sie mir die ergebene Mitteilung machen zu dürfen, daß es mir gelungen ist, eine **„Vereinigung zur Gründung eines Deutschen Museums für das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesens“** zu bilden.

Das Museum soll:

1. Alles auf in- und ausländisches Unterrichts- und Erziehungswesen Bezügliche in Archiv, Bibliothek und Museum sammeln und übersichtlich ordnen,
2. die Schätze in ganz objektiver Weise auf ihren pädagogisch-psychologisch-hygienischen Wert hin prüfen, auf die besten Erzeugnisse und Einrichtungen empfehlend aufmerksam machen und vor Überflüssigem, ja Schädlichem warnen,
3. statistische Erhebungen anstellen und
4. eine Auskunftsstelle in allen Fragen des Unterrichts- und Erziehungswesens sein.

Es hieße wohl Eulen nach Athen tragen, wollte ich in einem Kreise von Fachleuten im einzelnen erschöpfend ausführen, welchen Segen ein solches Institut stiften könnte.

An alle verehrten Gäste und Mitglieder des Kongresses aus Nord und Süd, aus Ost und West, die von der dringenden Notwendigkeit und der hohen Bedeutung einer Zentral-Sammelstelle des Unterrichts- und Erziehungswesens insonderheit für Kinderforschung und Jugendfürsorge überzeugt sind, richte ich die herzliche Bitte, die Bestrebungen unterstützen und der Vereinigung beitreten zu wollen.[1]) Dann wird auch das Interesse für das Kind ein allgemeines werden; dann wird die anbrechende Mörgenröte der jungfräulichen Bestrebungen — Kinderforschung, Jugendfürsorge — zum hellen Tagesgestirne werden zum Wohle des heranwachsenden Geschlechtes und zum Segen der Menschheit. (Lebhafter Beifall.)

Nach einer kurzen Pause hält Herr Dr. **Wilhelm Ament**-Würzburg im Barackenauditorium der Universität seinen, durch Demonstrationen von Titeln und Seiten der besprochenen Werke mittels des Projektionsapparates wirkungsvoll unterstützten, Vortrag über

Eine erste Blütezeit der Kinderseelenkunde um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert.[2])

(Autoreferat.)

Die moderne um das Kind entstandene Bewegung ist nicht die erste. Denn die Beobachtungen von Tiedemann 1786 sind nicht die einzigen ihrer Art im 18. Jahrhundert gewesen, die Kinder-

---

[1]) Es traten ca. 200 Mitglieder des Kongresses der Vereinigung sofort bei. Weitere Anmeldungen und Zusendungen sind zu richten an E. Fischer, Berlin-Rixdorf, Knesebeck Str. 21—23. D. Red.

[2]) Vgl. die ausführliche Abhandlung unter dem gleichen Titel. Mit einem chronologischen und systematischen Verzeichnis der Schriften. 1907.

forschung erlebte vielmehr damals schon als Folgeerscheinung des durch ROUSSEAUS Émile 1762 angeregten Aufschwungs der Pädagogik im Philanthropinismus einerseits und des durch den philosophischen Empirismus, namentlich LOCKE 1690, angeregten Aufschwungs der Erfahrungsseelenkunde andererseits eine förmliche erste Blütezeit, die aber bis auf wenige Spuren wieder in Vergessenheit geriet. Nach einigen zerstreuten Vorläufern setzte sie etwa zwischen 1770 bis 1780, namentlich mit BASEDOWS und CAMPES Philanthropischem Journal »Pädagogische Unterhandlungen« seit 1777 und CAMPES »Allgemeiner Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens« seit (1784) 1785 ein und erstreckte sich in langer Entwicklungskette bis etwa nach 1830. TIEDEMANN erscheint mit großer Wahrscheinlichkeit in Abhängigkeit von ROUSSEAU und den Philanthropen. Ganz wie die moderne Bewegung begann die damalige zuerst mit Kinderbeobachtungen und sogar Kindertagebüchern (PESTALOZZI, TIEDEMANN, DILLENIUS, v. KLENKE, MAUCHART, JEAN PAUL u. a.) und führte über vergleichende Lebensgeschichten (WEILLER, SCHWARZ, GROHMANN, KRÜSI) schließlich zu systematischen Gesamtdarstellungen (SICKEL, HANDEL). Daneben behandelte sie mancherlei Einzelfragen, mit Vorliebe z. B. Fähigkeiten (HUART, RUDER, GARVE, NIEMEYER), Charaktere, Kindheitserinnerungen (MORITZ, POCKELS) u. a. Dem Berufe nach sind die Kinderforscher außer Pädagogen namentlich Philosophen bezw. Psychologen, Ärzte, Theologen, aber auch diese vielfach mit pädagogischem Interesse. Hinsichtlich der Methode trotz des frühen Rufes TRAPPS (1780) und MORITZ' (1782) nach Experimenten und trotz einiger Kindertagebücher im allgemeinen auf nichts weiter als der subjektiven Gemeinerfahrung fußend, hatte sich die Kinderforschung jener Tage in diesen Werken bald erschöpft und nicht die Kraft, sich gegen den Ansturm der sich verändernden Zeitläufte zu halten. Der Philanthropinismus, dessen Kind die Kinderseelenkunde jener Tage doch zunächst gewesen war, hatte sich durch seine den Worten nicht entsprechenden Taten bei den Zeitgenossen allseitig in Mißkredit gebracht und seinem schärfsten Gegner, dem Neuhumanismus, der kein Interesse an der Kinderseele zeigte, weichen müssen. PESTALOZZI selbst schon und noch mehr seine Anhänger hatten den Grundgedanken, vom Kind auszugehen, nicht persönlich, sondern räumlich aufgefaßt. Sie gingen mehr vom Vaterhaus und von der Schulstube, und weniger von der Individualität der Kinderseele aus und zeigten deshalb — im Gegensatz zum Philanthropinismus — merkwürdigerweise an der Kinderseele kein allgemeineres Interesse. Die nach KANT wieder neu auflebenden spekulativen philosophischen und psychologischen Systeme waren der Er-

fahrungsseelenkunde abhold. Herbart ist in seiner Pädagogik vornehmlich von Pestalozzi und dem Neuhumanismus ausgegangen und in seiner Psychologie trotz seiner Berufung auf die Erfahrung und trotz seines Kampfes gegen Hegel in Wirklichkeit doch auch nur ein Kind jener spekulativen Zeit geblieben. Deshalb suchen wir in seinen Werken vergebens eine Kenntnis oder Berücksichtigung der Kinderforschung seiner Zeit. So waren denn alle maßgebenden Faktoren der Weiterentwicklung der Kinderseelenkunde ungünstig geworden und sie verlor sich im Strom der Zeiten.

Der Vortrag wird durch eine Ausstellung der Literatur der Kinderseelenkunde von Locke 1690 bis Preyer 1882 in Erstlingsausgaben ergänzt. (Lebhafter Beifall.)

Sitzung am Dienstag, dem 2. Oktober, 9—11 Uhr Morgens.

Der stellvertretende Vorsitzende, Herr Direktor Trüper-Jena, eröffnet die Sitzung. Er teilt geschäftlich mit, daß die angekündigten Vorträge der Herren Dr. Uffenheimer (»Zur Mimik des Kindes«), Prof. Dyroff (»Sprachwissenschaft und Kinderpsychologie«) und Prof. Ach (»Zur Psychologie der Kindersprache«) ausfallen; daß in der Aula der Universität nach der Allgemeinen Sitzung die Sektion A eine Diskussion über die Vorträge der Herren Meumann und Ufer veranstalten und außerdem noch Abends 6 Uhr eine Versammlung der Mitglieder des allgemeinen deutschen Vereins für Kinderforschung im Sitzungszimmer der Sektion A stattfinden wird.

Die Verhandlungen beginnen mit dem Vortrage des Herrn Geh. Admiralitätsrats Dr. **Felisch**-Berlin über

Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend.

Meine Damen und Herren! Wenn ich die Ehre habe, heute über die Fürsorge für die schulentlassene Jugend vor Ihnen zu sprechen, so ist es meine erste Aufgabe, den **Begriff der schulentlassenen Jugend** festzulegen.

Wir haben im allgemeinen in Deutschland als den Schulentlassungstermin das 14. Lebensjahr; Bayern entläßt aber die Volksschüler bereits mit dem 13. Lebensjahre. An diesen Schulentlassungstermin haben wir, trotzdem die Strafmündigkeit schon mit dem 12. Lebensjahre beginnt, mit unserer Fürsorge anzuknüpfen und sie während derjenigen Jahre fortzusetzen, welche im Sinne der Wohlfahrtspflege als die besonders schutzbedürftigen erkannt worden sind. Die Erfahrung hat gelehrt, daß es sich im allgemeinen um 4 Jahre handelt. Wir verstehen also unter der schulentlassenen Jugend die jungen Leute, Knaben und Mädchen, während der ersten 4 Jahre nach der Schulentlassung, aber nicht die gesamte Jugend, sondern nur die erwerbstätige. Das sind rund 3 Millionen Personen in Deutschland oder 5,2 Prozent der Bevölkerung.

Ist so der Begriff der einen Hälfte unseres Themas festgelegt, so ist das Gleiche für die andere Hälfte, für den **Begriff der Schutzfürsorge,** in diesem Kreise, in dem er ausreichend bekannt ist,

nicht erforderlich, und ich kann mich sogleich dazu wenden, **die in der Frage der Fürsorge für die schulentlassene Jugend ruhenden Probleme** vor Ihnen zu entwickeln.

Ich bin der Meinung, daß die Unzahl der sich hier darbietenden Probleme ihre letzte Wurzel in dem Umstande hat, daß die Umbildung der Stände, die nach Auflösung des alten Dreiständestaates und unter der Nachwirkung der französischen Revolution jetzt vor einem Jahrhundert durch die Stein-Hardenbergsche Gesetzgebung bei uns in Preußen und ähnlich in den weitaus meisten übrigen deutschen Staaten einsetzte, noch nicht derartig abgeschlossen ist, daß die neu gewonnenen Verhältnisse schon vollständig gefestigt wären. Die Umbildung, die sich in diesem abgelaufenen Jahrhundert vollzogen hat, ist in sich dadurch verzögert worden, daß sich als die unterste Schicht eine solche der Declassierten bildete. Außerdem ging neben der Neuformung der Stände einher: die große Neubildung der Staaten und ihrer Grundlagen, das Durchringen zur deutschen Einheit, die allmähliche Anbahnung einer Entwicklung des Staates zu einem Rechtsstaate, die Neugestaltung des Wirtschafts- und Verkehrslebens durch den Einfluß der Naturwissenschaften, durch die großen Entdeckungen und Erfindungen, die Änderungen der gesamten Lebenshaltung und das Auftauchen neuer sozialer Fragen. Mit diesen gewaltigen Prozessen mußte sich eine Reihe von Folgeerscheinungen verbinden, welche auflösend wirkten und deshalb einen Ersatz oder aber Ergänzungen erforderten, ohne daß solche in unserer Gesellschaft schon vollständig gefunden wären. Hierher gehören die Auflösung der alten patriarchalischen Verhältnisse, die Stockungen in der Stetigkeit der Arbeit, die Bildung eines zahlreichen Proletariats, die Einwirkungen des vermehrten Wettbewerbes, die Überfüllung der Berufe, das Darniederliegen zahlreicher Erwerbszweige, die Ausbeutung Jugendlicher, die Lehrlingszüchterei, die Zunahme ungünstiger Beeinflussung durch Not, Elend und Versuchungen aller Art, das Anwachsen der Kriminalität der Jugendlichen, die Vermehrung der Vorbedingungen für sittliche Gefährdung, Verrohung und Verwahrlosung eines Teiles der Jugend und das Stellen auf die eigene Erwerbstätigkeit in einem sehr jungen Alter bei gleichzeitiger Abschwächung oder völligem Versagen der ehemaligen Fürsorgemittel. Denn infolge der besseren äußeren Gestaltung der Lebensführung tritt an die männliche und an die weibliche Jugend heut nicht bloß in der Großstadt, sondern auch auf dem platten Lande Versuchung und Verführung in vermehrter Zahl und in verfeinerter Gestalt heran, während die alten Erziehungsfaktoren, der feste sittliche Halt einer klaren

Weltanschauung, der Einfluß einer starken religiösen Überzeugung, das innige Gefüge des Familienlebens, die patriarchalische Zucht des Lehrherrn immer schwächer und unwirksamer wurden. Es war und ist geboten, aus der bürgerlichen Gesellschaft heraus für die schwindenden bisherigen erziehlichen Momente neue an die Stelle zu setzen, insoweit die Neubelebung der alten nicht möglich ist. Dies wird umsomehr notwendig, als man heut nicht mehr an der Scholle klebt. Selbst die Landwirtschaft macht heute durch ihre Nebenindustrien Zu- und Abzug von Arbeitern erforderlich, und die große Zahl der ungelernten Arbeiter, die besonders unter dem Einflusse des Schlafstellenwesens und auch des Alkoholmißbrauches leiden, vermehrt die vorhandenen Schwierigkeiten.

So sind wir vor die Frage gestellt: soll hier eine Hilfe durch die bürgerliche Gesellschaft selbst für diese heranwachsende Jugend eintreten? Ich glaube, wir können sie hier in unserem Kreise mit einem »Ja« beantworten, ohne dies »Ja« weiter zu begründen. Das Schwierige ist nicht, ob die Hilfe erforderlich ist, sondern die Frage: wie soll die Hilfe eintreten? Nicht die Selbstsucht darf durch sie gefördert werden, sondern es muß durch die Fürsorge eine organische, auf festem Fundament ruhende und nicht eine äußerliche Hilfe geschaffen werden. Der Ausgangspunkt muß sein, daß man die Erziehung nicht mit der Schulzeit beendet sein läßt, sondern daß an die Schulerziehung eine weitere Erziehung angeknüpft wird: die Erziehung der heranwachsenden Jugend durch die bürgerliche Gesellschaft selbst. Und hierfür gilt es, die Leitsätze zu finden. Eine jede Erziehung will auf Freiheit beruhen und ganz besonders eine solche durch die bürgerliche Gesellschaft erfolgende Erziehung der Jugend, bei der doch der Selbstbetätigungsdrang ein durchaus berechtigter ist. Die Erziehung wendet sich zunächst an den Naturmenschen, der durch die Naturordnung auf den Kampf gestellt ist. Der Kampf aber zwingt zur höchsten Anspannung der Kräfte, und diese läßt den Naturmenschen zum Kulturmenschen werden. Unsere Aufgabe ist es, die Entfaltung der Kulturkräfte zu fördern und Menschen mit festgeprägter Weltanschauung zu erziehen, die innerhalb der heutigen Kultur tätig sind und an ihr mitarbeiten.

Wenn wir so an diese Frage herangehen, gewillt, unsere Verpflichtung zu sozialer Arbeit anzuerkennen, dann dürfen wir ein weiteres großes Problem nicht übersehen. Wir gewöhnen uns im bürgerlichen Leben leider viel zu sehr daran, die Dinge nur von der einen Seite zu beschauen, und vergessen, daß jedes körperliche Ding

und auch jede geistige Vorstellung eine zweite Seite besitzt. Es gilt aber, mit geistigen Röntgenstrahlen hindurch zu dringen durch diese sinnlichen Erscheinungen und durch diese geistigen Vorstellungen, um das Rückbild zu erblicken und zu erfassen. Wir müssen uns dazu zwingen, von den Dingen gleichzeitig die subjektive und die objektive Vorstellung, die sinnliche und die geistige für uns zu erhaschen; dann werden wir dessen inne werden, daß die anscheinenden Gegensätze sich vereinigen. Wir müssen uns klar darüber sein, daß die materialistische Anschauung auf die Vielheit blickt und die idealistische auf die Einheit, daß aber beide zusammen doch trotz oder vielmehr wegen der fortwährenden Verwandlungen in einer großen Gesamtheit aufgehen. Es darf der Idealismus nicht außer acht lassen, daß, wenn er mit seinen hohen Zielen an eine Aufgabe herangeht, er des Realismus nicht entbehren darf. Es wäre falsch, immer nach den Sternen zu schauen und zu vergessen, daß der Fuß auf dem festen realen Boden stehen muß, und daß man Schritt für Schritt, von Bülte zu Bülte schreiten muß, um vorwärts zu kommen. Ich stehe nicht an, zu erklären, daß auch der Materialismus für ein bestimmtes Gebiet seine volle Berechtigung hat.

Und so soll der Altruismus nicht etwa den Egoismus beseitigen — denn dieser ist nötig —, sondern auf ein verständiges Maß zurückführen. Man soll sich klar darüber werden, daß beide in der wahren Sittlichkeit sich vereinen.

Die Gesellschaft stellt eben die Gesamtheit der Beziehungen der Menschen zur Güterwelt dar und wird deshalb durch die vielfachen Abhängigkeitsverhältnisse beeinflußt, aus denen der Kampf der abhängigen Nichtbesitzenden oder Minderbesitzenden gegen die Besitzenden entspringt. Aufgabe des Staates ist es, durch seinen Zwang dahin zu wirken, daß der Einzelne über seine persönlichen Interessen hinaus sich in den Dienst von an sich ihm fernliegenden Interessen stellt und dadurch der Allgemeinheit dient. Der Zweck dieses Zwanges ist, einen Ausgleich der Gegensätze herbeizuführen, die sich widerstreitenden Interessen miteinander zu versöhnen. Die bürgerliche, d. h. die staatlich organisierte, Gesellschaft hat die Pflicht, aus sich heraus von der Vielheit zu der Einheit zu gelangen, aus sich heraus den großen Kulturaufgaben gerecht zu werden und sie zu lösen. Schaut man sich so die Dinge an, so kommt man zu der Überzeugung, daß zwischen Staat und bürgerlicher Gesellschaft nicht ein Gegensatz ist, sondern daß diese beiden zusammengefaßt werden in einer großen Einheit zu großen Aufgaben. Und ebenso muß dann das Vorurteil schwinden, daß ein Gegensatz der verschiedenen Stände

vorhanden sei, der eine gedeihliche Entwicklung hindere. Nicht um Gegensätze der Stände handelt es sich, sondern um verschiedene Abstufungen, um aufeinander gelagerte Schichtungen, die aufeinander angewiesen sind und gemeinschaftlich ein organisches Ganzes bilden. Wer Gegensätzlichkeit da hineinträgt, wo liebevolle Forschung und vorurteilsloses Verständnis geboten ist, versündigt sich am Volkswohle. Freilich kann nicht geleugnet werden, daß eine Entfremdung zwischen den Gebildeten und den Mindergebildeten und Ungebildeten eingetreten ist, die tief beklagenswert genannt werden muß. Aber die Schuld hieran trifft beide Teile gleichmäßig: die Erstgenannten deshalb, weil sie die Fühlung mit den eigenen Volksgenossen verloren haben, und die Letztgenannten deshalb, weil ihnen das Gefühl für ihre Verpflichtungen gegenüber dem Staatsganzen abhanden gekommen ist, und sie sich in eine Gehässigkeit gegen Bessergestellte haben hineindrängen lassen. Weil aber auf beiden Seiten Schuld liegt, läßt sich die Versöhnung ermöglichen.

Unter dieser Betrachtung will jede Wohlfahrtspflege verstanden werden. Die Wohlfahrtspflege ist ein sittlicher Zwang für jeden, der sich in ihren Dienst stellt. Aus dieser sittlichen Notwendigkeit heraus, aus der Pflicht zum sozialen Schaffen, die man in erster Linie gegen sich selbst und erst in zweiter gegen seine Mitmenschen hat, soll die Arbeit auch auf dem Gebiet der Fürsorge für die schulentlassene Jugend erwachsen. Geschieht dies, dann werden wir nicht im Zweifel darüber sein, daß auch auf diesem Felde das große Gesetz der Entwicklung das ausschlaggebende ist, und daß wir nicht von den Dingen und Ideen, die von außen hineingetragen werden, die Lösung zu erwarten haben, sondern daß eine organische Entwicklung von innen heraus erfolgen wird. Wir können dessen gewiß sein: sie wird kommen, und es wird langsam die Lösung sich durch die Tätigkeit der bürgerlichen Gesellschaft finden. Denn die Probleme sind bereits im Prinzip gelöst, und es handelt sich nur darum, sie immer allgemeiner zu erkennen und das, was sich aus ihnen ergibt, auszubauen. Es muß die Überzeugung in die weitesten Kreise getragen werden, daß die Gesellschaft die Pflicht zu erfüllen hat, zwecks Lösung der einzelnen Probleme und der aus ihnen entspringenden Aufgaben eigene Tätigkeit zu entfalten. Dann wird der Teil der sogenannten sozialen Frage, der überhaupt lösbar ist, keine sonderlichen Schwierigkeiten mehr bieten; denn alle anscheinend getrennten Fragen: Fortbildungsschulzwang, Volksbildung, Aufbesserung der Wohnungsverhältnisse, der gesamten Lebenshaltung usw. usw. gehen untereinander und mit unserer Frage Hand in Hand.

Ich habe vor einiger Zeit meinen engeren Kollegen, den Juristen, gesagt, was nach meiner Meinung ihre sozialen Pflichten sind. Ich habe öffentlich eine anklagende Stimme erheben müssen, weil so viele davon unerfüllt sind. Aber man muß darüber hinaus an die Gesamtheit der bürgerlichen Gesellschaft eine flammende Anklage richten, daß sie zwar belehrt sind, aber weder selbst weiter lehren wollen, noch auch nur das Gelernte zu betätigen die Lust haben. Ich spreche nicht von den »Wenigen, die 'was davon erkannt« haben, die man im Dienste sozialer Bestrebungen, auf den Kongressen und auch beim Zahlen immer wieder findet. Ich spreche von den Allzuvielen, die da lau und träge sind, und die sich nicht aufrütteln lassen wollen, um durch persönliche Arbeit zu helfen, die beim Brande des Nachbarhauses nicht glauben, daß es sich um ihre eigene Angelegenheit handelt.

Nach diesen allgemeinen Darlegungen komme ich zu den **Grundsätzen, nach welchen zur Erfüllung der aus den Problemen erwachsenden Aufgaben die Fürsorgetätigkeit sich zu entwickeln hat.**

Zunächst ist eine **Abgrenzung gegen Staat und Kirche** erforderlich. Diese haben gesonderte Aufgaben. Der Staat hat die Macht und kann den Zwang ausüben. Die Kirche hat den Glauben und die Fähigkeit, gerade durch den Glauben begeisterte, tüchtige Hilfe von Glaubensgenossen und gemeiniglich auch nur für diese zu finden. Staat und Kirche, Macht und Glauben wollen unterstützt werden durch die freie Liebestätigkeit der bürgerlichen Gesellschaft. Diese drei müssen einander gegenseitig befruchten. Weil das so ist, darum kommt für die gesellschaftliche Fürsorge nicht die Konfessionalität in Frage, und darum ist es unmöglich, für sie die Grenzen zu ziehen nach der Partei oder nach dem Berufe. **Die Interkonfessionalität** ist geboten, weil die erzieherischen Mittel, mit denen zu rechnen ist, ebensowenig konfessionell sind wie all die tausend Einrichtungen, mit denen das große Leben selbst das heranwachsende Geschlecht erzieherisch und wirtschaftlich heranbildet. Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter stammt nicht aus einem heidnischen Fabelbuche, sondern aus dem Munde des Herrn. Es ist daher **zur Fürsorge jedermann berufen** und hat sie auszuüben, der im stande ist, für einen andern zu sorgen, eingeschlossen diejenigen, welche die Jugend soeben aus der Schule entlassen haben, die Lehrer und Lehrerinnen, und mit ihnen Dienstherren und Arbeitgeber, Beamte und Rentner, ein jeder, der über einen gewissen Schatz von Bildung oder von Besitz oder von Gemüt verfügt, vor allem die

Frauen, die die geborenen Helferinnen auf diesem Gebiete sind. Erforderlich ist nur: selbstlose Menschenliebe, Umsicht, Takt und Bereitschaft zur Hilfegewährung durch persönliche Dienstleistungen.

Welches ist nun der **Umfang der Fürsorgetätigkeit?** Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend muß umfassen das sittliche, das geistige, das leibliche und das wirtschaftliche Wohl. In diesen vier Dingen eingeschlossen ist zugleich die rechtliche Fürsorge, die eine große Reihe von neuen Forderungen an Staat und Gesetzgebung stellt. Ich erinnere daran, daß augenblicklich der Drang nach Jugendgerichten ganz besonders lebhaft und auch begründet ist. Und dieser große Umfang der Fürsorgetätigkeit hat zu seinem Arbeitsfelde die Bekämpfung aller derjenigen Erscheinungen, welche gegenüber dem sittlichen, geistigen, leiblichen oder wirtschaftlichen Wohle schädigend wirken können. Gegenüber dem sittlichen durch die Abwehr der Gefährdungen des Berufes, des privaten und des öffentlichen Lebens und der Lockerung der Familienzusammengehörigkeit. Gegenüber dem geistigen durch die Bekämpfung der Vernachlässigung der Fortbildung. Gegenüber dem leiblichen durch Vorbeugung betreffs der Schäden, die ein falsch ergriffener Beruf mit sich bringt, insbesondere durch ärztliche Feststellung, ob der Jugendliche wirklich in den erwählten Beruf eintreten darf. Gegenüber dem wirtschaftlichen durch das Entgegenwirken gegen alle diejenigen Erscheinungen, welche die Ausbildung und das Erwerbsleben der Jugend ungünstig gestalten.

Indem so das Negative gegeben ist, ist das Positive dadurch begrenzt, daß alle Mittel zu ergreifen sind, welche dahin zielen, nicht nur Schäden zu beseitigen, sondern auf allen vier Gebieten das vorhandene Gute zu festigen und zu mehren und günstige Bedingungen für eine gedeihliche Entfaltung zu verschaffen. Dieser große Umfang der Fürsorgetätigkeit muß ferner in der Weise ausgefüllt werden, daß man sich klar darüber ist, daß nicht jeder Jugendliche gleichartig mit dem andern behandelt werden darf, daß vielmehr eine große Zahl von Schattierungen und von Abstufungen sich findet, die eine individuelle Behandlung erheischen. Ich nenne die Waisen, die sonstigen Verlassenen und die Verführten, diejenigen, welche mit körperlichen oder geistigen Schäden behaftet sind, insbesondere die Stotternden, Tauben, Blinden, die Tuberkulösen, Rhachitischen Epileptischen und Verkrüppelten, die geistig Minderwertigen und die geistig Schwachen, endlich die Bettler und Landstreicher, die Gefährdeten, die Verwahrlosten und die Verbrecher. Indem ich so eine Anzahl von Klassen herausgreife, entrollt sich Ihnen von selbst das Bild, wie die Behandlung verschiedenartig gestaltet werden muß,

und wie hierbei erbliche Belastung und persönliche Veranlagung, soziale Einflüsse, namentlich die der Umgebung, und eigenes Verschulden in Rücksicht zu ziehen sind.

Hiermit hängt die Frage nach der **Art der Fürsorgetätigkeit** zusammen.

Nicht zu empfehlen ist für unsere deutschen Verhältnisse das romanische Patronagesystem, das mehr oder minder ein Almosensystem ist. Almosen geben ist das Schlechteste, was man der Jugend überhaupt antun kann. Das Beste wäre, nur zu helfen durch Rat und durch Unterstützung mit persönlicher Tat. Damit allein kommen wir aber in den Notfällen nicht aus, und darum darf eine gewisse finanzielle Unterstützung hinzutreten, aber nicht in Gestalt des Almosens, sondern in der Gestalt der Zweckspende. Ich darf Gelder nur zu einem bestimmten Zwecke geben, und das Erstrebenswerte ist, daß ich selbst den Zweck mit dem Gelde erfülle und dadurch in natura dem Unglücklichen helfe. Wenn ich dem Bettler Suppe verabreiche, so ist das eine Zweckspende zur Stillung des Hungers; aber wenn ich ihm ein Zehnpfennigstück aushändige, so weiß ich nicht, ob er es zum Ankauf von warmer Suppe oder von Schnaps verwendet. Und darum muß ich mir klar darüber sein, daß ich durch ein Almosen die Gefahr der Verschlechterung des Beschenkten herbeiführe. Almosengeben bedeutet einen Mangel an sozialen Kenntnissen oder an Nachdenken oder aber eine falsche Bequemlichkeit.

Im Gegensatze zu der gedankenlosen Gewährung von Almosen wird die Bereitschaft erfordert, so zu helfen, wie man sich selbst oder einen Angehörigen helfen würde. Der Entschluß muß gefaßt werden, den Einzelkampf gegen das Übel aufzunehmen. Und als solches darf nicht die Armut an sich erscheinen, deren drohendes Schreckgespenst man durch eine milde Spende verscheucht. Die innere Gesinnung muß auf Beseitigung der Entfremdung zwischen den besitzenden und den nichtbesitzenden Klassen gerichtet sein, und das äußere Verhalten muß sich dem zweckentsprechend anpassen. Es gibt nichts Verkehrteres, als wenn man sich mit dem Automobil in das Armenviertel begibt, um in rauschenden Seidengewändern Ermittelungen vorzunehmen.

Geht man von diesen Grundsätzen aus, so gibt es nur ein einziges System, das Hilfe zu bringen vermag, und dies ist das **Pflegersystem,** das wir schon lange haben, und das nur des Ausbaues bedurfte, den es auch gefunden hat. Ich hoffe, nicht ruhmredig gescholten zu werden, wenn ich einschalte, daß dieser Ausbau des Pflegersystems am besten in dem berliner »Freiwilligen Er-

ziehungsbeirat für schulentlassene Waisen« gelungen ist. Ich bin zwar dessen Leiter, aber ich darf wohl anführen, daß er der größte interkonfessionelle Erziehungsverein in Deutschland ist, und daß er die Grundsätze, die ich Ihnen soeben entwickelt habe, folgerichtig durchzuführen versucht hat. Er ist ein Verein, der 1500 bis 1600 Waisenkinder in jedem Jahr unterbringt und je vier Jahre in Pflegschaft behält, ebensoviel Pfleger und Pflegerinnen hat und durch 150 Vereinsärzte unentgeltliche Untersuchung und Behandlung der Pfleglinge sowie durch 100 fachmännische Beistände Rat und Belehrung für die einzelnen Zweige der verschiedenen Berufe gewährt. Ich habe mir erlaubt, eine Anzahl von Drucksachen mitzubringen, und ich bitte Sie, diese in Empfang zu nehmen. Weitere Exemplare übersendet gern jederzeit das Vereinsbureau.

Ich habe mit dieser Abschweifung auf einen bestimmten Verein nur sagen wollen, daß dasjenige, was ich vom Pflegersystem erwarte, nicht theoretische Gedanken sind, sondern daß diese in der Praxis schon längst Betätigung gefunden haben, und daß ihre Ausgestaltung nachgeahmt werden kann, wie sie tatsächlich schon vielfach nachgeahmt worden ist.

Dieses Pflegersystem ist das System der werktätigen Hilfe durch die eigene Arbeit, durch eigenes Herangehen an die Jugend; es erfordert, daß man selbst in die Häuser der Hilfsbedürftigen sich begibt, daß man die Umwelt, in der diese leben, erforscht und unter Zuhilfenahme dieser Kenntnis das einzelne Kind beurteilt und demnächst es individuell behandelt, um ihm richtig zu helfen.

Welches sind nun die **Mittel der Fürsorge?** Leitende Grundsätze müssen sein: Zusammenarbeiten aller beteiligten Behörden, Körperschaften und Vereine, Gewährung von Unterstützungen nur im Falle unbedingter Notwendigkeit, gleichmäßige Berücksichtigung von Knaben und Mädchen, Vermeidung eines Wechsels in der Person des Pflegers und möglichst auch in der Wahl des Berufes, Ausdehnung der Fürsorge auf vier Jahre.

Die erste Aufgabe ist die Ermittlung der Hilfsbedürftigen, die am leichtesten dann durchzuführen ist, wenn man mit der Schulverwaltung sich ins Einvernehmen setzt, um zu erfahren, welche Jugendlichen ein halbes Jahr später die Schulen verlassen werden. Und hat man die Bedürftigen ermittelt, so handelt es sich vor allem darum, Beistand bei der Berufswahl zu leisten. Die Berufswahl ist ausschlaggebend für die gesamte Lebensführung der Jugendlichen, für die jungen Knaben wie für die jungen Mädchen, die ins Leben hinaustreten, ungeleitet, schlecht behütet, oft gefährdet durch die

eigene Umgebung und in manchen Fällen gar von Böswilligen zum Schlechten angehalten. Hier handelt es sich darum, durch die Tätigkeit der bürgerlichen Gesellschaft dafür zu sorgen, daß eine verständige und richtig geleitete Berufswahl stattfindet, daß unsere Jugend nur in solche Berufe eintritt, für die der Einzelne nach Anlagen, Fähigkeiten und Neigungen, nach körperlicher und sittlicher Beschaffenheit wirklich bestimmt ist, und daß das Ergreifen eines falschen Berufes vermieden wird. Außerdem auch darum, daß eine ärztliche Untersuchung auf die körperliche Geeignetheit stattfindet. Das ist ein sehr schwieriges Kapitel, und es sind die wenigsten Ärzte ohne weiteres im stande, zu sagen, welcher Beruf der passendste für ein ihnen vorgestelltes Kind ist; da hat der freiwillige Erziehungsbeirat durch die Herausgabe eines »Wegweisers für die Berufswahl« ein außerordentlich gutes Auskunftsmittel allen Beteiligten an die Hand gegeben. Dieses Buch ist das Ergebnis von 20 000 versandten Fragebogen, deren Verarbeitung Professor Sommerfeld, Privatdozent Dr. Jaffé und Dr. Sauer sich unter Mitwirkung vieler Fachleute unterzogen haben. Es ist dort alles zusammengetragen über die Erfordernisse jedes einzelnen, für die erwerbstätige Jugend in Betracht kommenden Berufes in körperlicher und geistiger Hinsicht, über die Berufsgefahren, über den Gang der Ausbildung, über die Aussichten des Berufes, über das Kapital, das erforderlich ist, um sich in dem betreffenden Berufe selbständig zu machen, über die Lehrstellen- und Arbeitsnachweise usw.

Auf solcher Grundlage wird eine richtige Berufswahl getroffen werden, wenn man eine gute Ausbildung höher stellt als schnelles Geldverdienen. Besonderen Neigungen des Kindes wird Rechnung zu tragen sein, jedoch nicht ohne Vorsicht und nur dann, wenn Wollen und Können miteinander in Einklang stehen. Ein Herabsinken unter den Stand der Eltern wird möglichst zu vermeiden, ein unverhältnismäßiges Erheben darüber nur in ganz besonderen Ausnahmefällen zu fördern sein.

An die Berufswahl muß sich die Beschaffung einer geeigneten Lehr-, Dienst- oder Arbeitsstelle anschließen, und da ist die Hilfe fachmännischer Beistände ratsam, die zu sagen vermögen, was in dem einzelnen Falle das Rechte ist. Die sogenannten gelernten Berufe sind den ungelernten unter allen Umständen vorzuziehen. Bei ersteren ist geeignetenfalls die Mitwirkung der Innungen und kaufmännischen Körperschaften herbeizuführen, ebenso die von gemeinnützigen Stellennachweisen.

Dann kommt die Prüfung der mehreren, zur Verfügung stehenden

Stellen und erforderlichen Falles die Beschaffung des Zuschusses, ohne den der Antritt der Stelle dem dazu Tauglichen aus wirtschaftlichen Gründen verschlossen bleiben würde. Darnach ist es die Aufgabe, diejenigen, welche körperlich nicht ausreichend im stande sind, den erwählten Beruf zu ergreifen, in einen andren Beruf hineinzubringen, und diejenigen, welche zurzeit überhaupt nicht erwerbsfähig sind, auf das Land hinauszuschicken, damit sie dort, falls sie nicht überhaupt da bleiben, was in vielen Fällen das Wünschenswerteste ist, Kräftigung finden, um später erwerbstätig werden zu können. Ist das geschehen, so muß sich eine liebevolle Beratung für die nächsten vier Jahre anschließen, die dafür sorgen soll, daß der Einzelne mit seinem Meister oder sonstigen Lehrherrn in guten Beziehungen steht, daß ein Besuch der Fortbildungsschule, von dem wir Alle hoffen, daß er bald im ganzen deutschen Reiche für beide Geschlechter obligatorisch werde, ein Besuch der Fachschule, sowie ganz allgemein eine geordnete Ausbildung stattfindet. Um dies zu erreichen, ist es nötig, nach festgelegten Grundsätzen bei der Schaffung und Regelung der Einrichtungen für die Ausbildung der Jugendlichen vorzugehen. Ich erinnere an die Lehrwerkstätten, an die hauswirtschaftliche Unterweisung der jungen Mädchen, an die Dienstlehrstellen usw. Daneben gehen die weiteren großen Aufgaben sozialer Art. Zu ihnen gehört die Wohnungsfürsorge, die für die schulentlassene Jugend die besondere Gestalt der Lehrlingsheime, der Fabrikpensionate, der Mädchenheime, der Arbeiterheime usw. annimmt. Weiter gehen damit in Hand in Hand die Fragen der Volksbildung, die bei der Jugend zunächst damit einzusetzen hat, daß sie für ihren Beruf tüchtig und geschickt werde; ferner die verständige Überwachung des Verkehrs und die Herbeiführung einer guten Geselligkeit, sei es durch Einzelmaßnahmen, sei es durch Volksunterhaltungsabende, Lehrlingsversammlungen und dergleichen. Das Herbeischaffen einer guten Lektüre ist besonders wichtig, ebenso die Weckung des Sparsinnes, die Verbesserung der Spargelegenheiten, die Förderung der Mäßigkeitsbestrebungen usw. So trifft eine große Reihe von sozialen Aufgaben zusammen, von denen viele wie z. B. die der Volkshygiene hier nicht einmal genannt werden können; aber sie alle erheischen eine eigene Lösung der Frage nach den Zweckbestimmungen für das besondere Gebiet der Jugendfürsorge.

Sind nun schon die Mittel der Fürsorge so mannigfaltig, **wie soll das Alles ausgestaltet werden bei der unendlichen Verschiedenheit von Stadt und Land?** Oder kommt das Land etwa nicht in Betracht? Im Gegenteile! Ich bin tief davon durchdrungen,

daß die Fürsorge für die Jugend ebenso eine sittliche Pflicht für den Gutsvorsteher auf dem kleinsten Gute ist wie für die Angehörigen der Reichshauptstadt. Allerdings wird die praktische Durchführung eine ganz verschiedene sein müssen. Auf dem Gute wird der Gutsvorsteher allein oder mit einer oder der anderen Person sich des einzelnen Kindes annehmen. In den kleinen Land- und Stadtgemeinden wird der Orts- oder Amtsvorsteher, der Waisenrat oder der Bürgermeister die wenigen Ortsgenossen, die solchen Fragen Verständnis entgegenbringen oder für sie interessiert werden können, um sich sammeln, um für bestimmte hilfsbedürftige Jugendliche zu sorgen. In größeren Städten kann sich ein der gesammten Jugend sich widmender Verein bilden; in noch größeren kann eine Trennung nach einzelnen Klassen der Jugendlichen, in den größten sogar nach Klassen der Schulentlassenen eintreten. In jedem Falle ist aber allüberall die Fürsorge für die schulentlassene Jugend mehr als bisher zu betätigen und in erster Linie den Verwaisten und Verlassenen zuzuwenden. Wer dazu mithelfen will, muß die Wege ebnen, damit die Jugendlichen nicht im wirtschaftlichem Kampfe ums Dasein straucheln, und zugleich den sittlichen Halt stählen, damit sie, wenn sie erwachsen sind, als zielbewußte Männer, als tüchtige Frauen sich selbst die Gasse durch das Wirrsal des Lebens bahnen und selbst sich das Ziel setzen, dem sie zustreben. »Höchstes Glück der Erdenkinder ist doch die Persönlichkeit.« Darum sollen die Heranwachsenden Personen und nicht maschinenartige, nur dem Erwerb und dem Essen obliegende Lebewesen werden.

Das alles sind Aufgaben nicht für Pessimisten, sondern für Optimisten, wie denn auch bisher die Lösung der Aufgaben auf diesem Gebiet uns immer noch von denjenigen gekommen ist, die mit gesundem Optimismus die Dinge angeschaut haben, und nach meiner Meinung auch von andern nicht kommen kann. Jeder, der sich in den Dienst dieser Sache stellt, ist Idealist und damit ein Stück Prophet. Und da möchte es vielleicht nicht eine Anmaßung sein, den Schleier der **Zukunft** ein wenig prophetisch lüften zu wollen.

Es fragt sich, ob das von ihr Erwartete nicht Phantome sind, oder ob wir wirklich eine viel ausgedehntere Betätigung einer Schutzfürsorge zu gewärtigen haben, als es bisher der Fall gewesen ist. Ehe darauf eine Antwort erteilt werden kann, ist eine Vorbemerkung notwendig. Wenn es wahr ist, daß Gegenwart und Zukunft der bürgerlichen Gesellschaft die große Aufgabe stellen, die Jugend so durch eigene werktätige Mithilfe zu erziehen, daß die

Jugendlichen selber zu Kulturträgern werden, so kann die Erreichung eines solchen Zieles von niemand gefördert werden, der mit selbstischen Interessen an die Dinge herangeht. Man muß vielmehr davon durchdrungen sein, daß man lediglich um des Dienstes an der Jugend und um des Gemeinwohles willen zu arbeiten hat. Das kann aber niemand, dem nicht das hohe Lied der Menschenliebe so erklungen ist, daß es einen Wiederhall in seiner Brust gefunden hat. Wir haben ein durstendes Land vor uns, und es gilt, es zu tränken mit den befruchtenden Segensgaben der Liebe. Die Kraft des Erbarmens muß gewonnen werden, das herzliche Sichversenken in den Andern, das die Samaritertat erzeugt. Aber manchen, der sich dazu aufraffen möchte, schreckt ein Blick auf die Richtung der gegenwärtigen Zeitläufte zurück. Denn, täuschen wir uns nicht darüber: die Fabrikjugend ist mit Sicherheit für die nächsten Jahrzehnte einer bestimmten Partei die neue Armee. Soll man da nicht, so meint man, durch die Wohlfahrtspflege eine Beeinflussung der Jugend zu bestimmten parteipolitischen Zwecken erstreben oder sich noch lieber bei solchen Aussichten aller Tätigkeit enthalten?

Wer so denkt, den kennzeichne ich als einen Menschen, der sich weigert, seine Schuldigkeit zu tun. Wer innerhalb dieser Arbeit darnach hinschielt, auf welches politische Gebiet sich dereinst die heranwachsende Jugend begeben wird, anstatt es als seine Aufgabe zu betrachten, sie zu tüchtigen Menschen heranzubilden, wer mit dem Vorhaben an die Lösung unserer Frage herangeht, aus persönlichen Gründen oder seiner Partei zu Liebe selbstische Beeinflussung auf einem Gebiete zu versuchen, das nur der selbstlosen Hingabe erschlossen sein sollte, der schändet die Wohlfahrtspflege, der bleibe zu Hause! (Zustimmung!) Man soll sich lediglich in den Dienst des Menschenkindes stellen und soll sich nach getaner Arbeit sagen können: dieses Menschenkind habe ich mitentwickeln helfen zu einem tüchtigen Kulturmenschen. Und gehen wir in dieser Grundanschauung an die Aufgabe heran, dann wird die Zukunft dem großen Gedanken gehören, daß es für die bürgerliche Gesellschaft eine sittliche Notwendigkeit ist, aus freier Entschließung heraus und durch eigene Tätigkeit unsere Jugend einem besseren Lose dadurch entgegenzuführen, daß das Erziehungswerk der Schule als ein Liebeswerk der Gesellschaft planmäßig fortgesetzt wird! Die Wahrheit und die Vernunft haben noch immer auf die Dauer gesiegt, und das vernunftmäßige Anschauen der in Wahrheit vorhandenen Dinge muß dahin führen, daß die bürgerliche Gesellschaft anders als bisher in werktätiger Liebe die Schulentlassenen auf ihrem Lebenswege sittlich,

geistig, körperlich und wirtschaftlich in den entscheidenden Jahren der ersten Selbständigkeit führen und fördern wird. Nicht, um die Jugend sich zu erobern, sondern um ihr zu dienen! In solcher Auffassung der Lebenspflichten und des Gesetzes der Entwicklung der Gesellschaft und des Staates kann es kein Traum sein, wenn wir erhoffen, daß die Zukunft, die unserer schulentlassenen Jugend beschieden ist, eine goldene Zukunft sein wird! (Lebhafter, anhaltender Beifall!)

Vorsitzender, Herr Geheimer Regierungsrat Professor Dr. Münch-Berlin: Ich danke dem Redner für seine mit so glänzender Beredsamkeit und aus so warmem Herzen vorgetragenen Gedanken. — Ist die Versammlung geneigt, eine kurze Besprechung dem Vortrage folgen zu lassen? Herr Rektor Pagel hat sich ausdrücklich gemeldet, und wenn Sie nichts dagegen haben, erteile ich ihm das Wort. (Zustimmung.)

Herr Rektor Pagel-Berlin: Die Erörterungen des Herrn Vorredners veranlassen jeden, der auch nur um eine Linie diese Frage zu fördern in der Lage ist, nicht bloß das Wort zu nehmen, sondern auch die Anwesenden recht herzlich zu bitten, diejenigen Probleme, die in dieser Richtung von anderer Seite in Arbeit genommen worden sind, genauer anzuschauen und deren Methode zu prüfen. Ich halte es darum für meine Pflicht, an dieser Stelle hinzuweisen auf den Deutschen Centralverein für Jugendfürsorge, der seit dem vorigen Jahre unter der Leitung der Erbprinzessin zu Wied steht. Dieser Verein ist erwachsen aus dem Centralverein für die schulentlassene Jugend. Er hat sich seit 1900 die Aufgabe gestellt, alle die Pläne, die vorhin hier aufgestellt worden sind, für unsere Jugend fruchtbar zu gestalten. Die Mitarbeiter dieses Vereins haben tätige Mithilfe gefunden bei sehr vielen Menschen. Ich verweise auf die Schriften, die ich im Vorsaal habe auslegen lassen, besonders auf die Zeitschriften des Vereins, welche im Auslande mit Interesse gelesen werden. Außerdem verweise ich auf die Vereinsmitteilungen und die Spezialschriften. Die Aufgaben des Vereins sind theoretischer und praktischer Art. Der Verein will die Fragen mit Hilfe erster fachmännischer Kräfte theoretisch bearbeiten, auf der andern Seite organisatorisch-praktisch vorgehen überall da, wo man ein Herz für die schulentlassene Jugend hat. Der Minister hat sich der Frage gegenüber sehr freundlich verhalten. Im Namen des Vereins erlaube ich mir, Sie darum zu bitten, sich den Bestrebungen desselben einzugliedern. Dann wird unser schönster Wunsch erfüllt werden, daß die freiwilligen Jugendfürsorgeinstitutionen sich den amtlichen an die Seite stellen, und daß eine Segensquelle erwächst für die Jugend und für das ganze Vaterland.

Herr Rektor Dannmeier-Kiel: Hochgeehrte Kongreßteilnehmer! Gestatten Sie, daß ich Sie kurz hinweise auf eine Vereinigung, die im Sinne des Vortragenden im Dienste der Arbeit an der Jugend steht: Den Internationalen Guttemplerorden (I. O. G. T.). Der Orden ist mit 30000 erwachsenen Guttemplern in 930 Logen und 8000 Jugendlichen im Alter

von 10—17 Jahren in 230 Jugendvereinigungen über ganz Deutschland verbreitet. Im Jugendwerk des Ordens gibt es Logen für Schulpflichtige im Alter von 10—14, und Logen für Schulentlassene im Alter von 14—17 Jahren. Erstere suchen durch Belehrung und Leitung des eigenen Willens der Kinder diese schutzfest zu machen gegen den Alkohol. Die Logen für Schulentlassene setzen diese Arbeit fort für die Zeit, welche am meisten durch den Alkohol gefährdet ist und in welcher Gewöhnung oft für das ganze Leben entscheidet. Unsere Arbeit zum Schutz der Jugend vor dem Alkohol sehen wir als Vorbedingung an für die geistige und sittliche Förderung der Jugend, des heranwachsenden Geschlechts, und daher ist der Orden eine Vereinigung für sittliche und soziale Reform. Er wendet sich an alle ohne Ansehen des Bekenntnisses, der Partei, des Berufes und des Standes. Jeder, der mit uns im Alkoholismus eine ungeheure Gefahr für das heranwachsende Geschlecht sieht, sollte uns seine Mitarbeit zuwenden. Er kann es, weil im Jugendwerk auch solche mitarbeiten können, die sich noch nicht entschließen können, dem Orden beizutreten. Wir erbitten die Hilfe aller sozial Denkenden. Nähere Auskunft über das Jugendwerk des internationalen Guttemplerordens geben: Diplomingenieur van der Smissen, Berlin, Händelstraße 6; Lehrer Koopmann, Wenningstadt, Sylt und ich selbst, Rektor Dannmeier, Kiel, Knooper Landstraße 45.

Fräulein Mecke-Cassel: Verehrte Anwesende! Ich möchte Sie an das Entwicklungsprinzip unserer Zeit mahnen. Denken Sie an die notwendige Fürsorge für die vorschulpflichtige Jugend! In einem einzigen Jahr sind in Deutschland 440000 Säuglinge unter 1 Jahr gestorben, und es könnte mindestens die Hälfte gerettet worden sein, wenn ihre körperliche Pflege eine bessere gewesen wäre. Und dann denken Sie an die Tausende von Kindern, die sittlich und geistig zu Grunde gehen, weil es ihnen an Pflegerinnen fehlt für die erste Jugendzeit. Die Eltern wollen vielleicht ihre Kinder recht erziehen, aber sie können es nicht aus Unwissenheit oder Mangel an Zeit. (Bravo!)

Herr Direktor Seiffert-Straußberg (Mark): Auf einen einzigen Punkt möchte ich eingehen. Es wurde im Anfang gesagt, daß die wichtigste Zeit das Alter von 14—18 Jahren sei. Wer in der Jugendarbeit steht, muß nun differenzieren. Es ist ein großer Unterschied zwischen der Jugend von 14—16 Jahren und derjenigen von 16 und darüber. Wenn wir dies beachten, dann werden besonders die Schulmänner, welche nach Herbart einen Gesinnungsunterricht durchführen möchten, sich dieser Frage bemächtigen müssen. Das 1.—6. Jahr ist das Kindesalter, das 6. bis 13. entwickelt als Schulstufe den Intellekt. Dann fängt die dritte Entwicklungsstufe an und es bildet sich die Willenstätigkeit aus. Vom 13. bis 16. Jahre liegen die wunderbarsten Jahre, wo der Mensch sich zu der Persönlichkeit entwickelt, die maßgebend wird für das ganze Leben. Diese Jahre müssen wir unbedingt unter unsere Leitung bekommen. Bis zum 16. Jahre wird auch das Patronagesystem einen Zweck haben, weil die jugendlichen Seelen noch weich genug sind, um sich bevormunden zu lassen. Nachher müssen wir die Kameraden sein, freilich auch unter Mit-

teilen von neuen Gedanken. Man darf da die Persönlichkeit nicht unterdrücken, sondern man muß mit dem Herzen der Jugend zu ihr reden. (Bravo!)

Herr Geheimer Admiralitätsrat Dr. Felisch-Berlin: Ich habe in bezug auf die Debatte nur über das Eine etwas zu sagen, womit mein verehrter Vorredner, Herr Pastor Seiffert, geschlossen hat. Er hat getan, als ob Patronage- und Pflegersystem dasselbe wäre. Das muß ich weit zurückweisen. Ich muß mich ferner dagegen wenden, als ob die Pfleger und Helfer der Jugend von deren 16. Lebensjahre an etwas Anderes zu geben und sie dem Wesen nach anders zu behandeln hätten als zwischen dem 14. und 16. Jahre. Nein! Gerade dadurch, daß wir an die Jugend herangehen vor der Schulentlassung, werden wir aus dem Führenden ein Freund und Berater. Ich wünsche nicht, daß der Helfer eine andere Stelle einnehme als der Vater oder die Mutter. Der Helfer muß so eintreten, als ob er seinen eigenen Kindern helfen will. Ich für mein Teil sehe keine Notwendigkeit ein, bei dem 16. Jahre eine Cäsur zu machen. (Bravo!)

Es folgt der Vortrag des Herrn Geh. Medizinalrats Professor Dr. **Heubner**-Berlin über

Das Vorkommen der Idiotie in der Praxis des Kinderarztes.

(Autoreferat.)

Von einer anderen Seite, als von derjenigen der allgemeinen Statistik, läßt sich Wichtigkeit und Bedeutung der geistigen Schwächezustände im Kindesalter durch die Erfahrung des einzelnen Arztes beleuchten.

Ein solches Bild möchte ich Ihnen heute entwerfen und gleichzeitig in dieses einige Züge hineinzeichnen, die meine individuelle Anschauung über Diagnose und Prognose der einzelnen Ihnen vorzuführenden Gruppen Ihnen darlegen.

Die Zusammenstellung meiner im Laufe der Jahre angesammelten Notizen hat mich selbst insofern überrascht, als ich den zahlenmäßigen Betrag, den die Idiotie usw. unter meinen Krankenfällen ausmacht, für nicht so hoch gehalten hätte. Unter rund 9200 kranken Kindern, über die sich meine Erfahrung im betreffenden Zeitabschnitt erstreckt, befinden sich 307 Kinder mit Idiotie und verwandten Zuständen, das sind 3,3 %, und rechne ich noch 92 Fälle von Epilepsie hinzu, von denen wenigstens ein erheblicher Teil auch sonst in seinen psychischen Funktionen gestört ist, so steigt das Verhältnis auf 4,3 %. Unter 25 mir wegen Erkrankung zugeführten Kindern 1 chronisch gehirnleidendes! — Das ist doch ein fast erschreckend hohes Verhältnis.

Dabei ist nun freilich die prognostische Wertung des Gesamtmaterials eine sehr verschiedene, und hierdurch erst bekommt der

Bruttobetrag sein wirkliches Interesse. Zum voraus abziehen und von der diesmaligen Betrachtung ausschließen möchte ich diejenigen Fälle von kindlichem Schwachsinn, von denen wir wohl mit Recht annehmen, daß sie durch extracerebrale Beeinflussung der nervösen Zentralorgane, durch chemische Korrelationen von andern Organen her, beziehungsweise das Fehlen solcher, bedingt sind; ich meine das Myxödem und den Mongolismus. Es ist von Interesse, daß die Zahl dieser Fälle unter meinen Beobachtungen gar nicht gering ist, sie beträgt 48 d. h. mehr als den 7. Teil aller Kinder, die mir wegen Beeinträchtigung beziehentlich Zurückbleiben der psychischen Funktionen zugeführt worden. Die Prognose der meisten dieser Fälle ist, soweit es die Entwicklung während des Kindesalters anlangt, eine nicht ungünstige, hängt aber fast allein von der ärztlichen Diagnose und Behandlung ab.

Unter den 259 übrigbleibenden Idioten und Schwachsinnigen befanden sich 118 Fälle schwerer Idiotie, bei denen ich zur Zeit der Untersuchung eine schlechte Prognose für die Zukunft stellte. Doch muß ich von diesen immerhin noch 10 ausnehmen, weil ich diese für idiotisch durch Worttaubheit ansehen zu müssen glaubte, eine Art von Idiotie, deren Heilbarkeit oder Besserungsfähigkeit wir durch den älteren Heller kennen gelernt haben.

Die Kategorie der Imbezillen, unter die ich 20 meiner Fälle zähle, mit hochgradigem Zurückgebliebensein der geistigen Entwicklung, dürften in der Mehrzahl wohl den Fällen mit schlechter Prognose beizuzählen sein, so daß die erste Zahl wieder um 20 anwächst. Im ganzen dürfte ich mithin von 259 beobachteten Kranken 128 als aussichtslos oder fast aussichtslos bezeichnen.

Sie sehen daraus, wie erheblich die Zahl der Kranken war, denen eine gewisse Bildungsfähigkeit zuerkannt werden durfte: 50 %, gerade die Hälfte.

Wenden wir uns zunächst zur Betrachtung der reinen Idiotie mit gänzlich mangelnder Aufnahmefähigkeit für sinnliche Eindrücke und Reaktion, so ist es schon von Interesse, daß diese weitaus zum größten Teile in sehr früher Altersperiode zur Beobachtung gelangten. 77 % aller Fälle wurden innerhalb der ersten 3 Jahre, die meisten im 2. Lebensjahre vorgestellt. Eine einzige Ausnahme machten die 16 Fälle von worttauben Idioten, von denen nur einer im 3., alle übrigen im 4. bis 6. Lebensjahre standen, als die Eltern mich aufsuchten. Auch das charakterisiert die Sonderstellung dieser Fälle.

Zweitens fiel mir ein durchgreifendes Moment in allen Fällen auf, das eine ziemlich scharfe Trennung in 2 Gruppen ermöglichte,

deren eine den torpiden, deren andere den versatilen Charakter trug. — Diese Scheidung lassen überhaupt alle Formen kindlicher Hirnschwächezustände erkennen. Wir begegnen ihn ja schon in den extracerebral bedingten: das Myxödem trägt den torpiden, der Mongolismus den versatilen Charakter; so finden wir ihn dann ebenso bei der Idiotie, wie beim Schwachsinn, bei der Zerstreutheit wieder. Ich möchte meinen, daß diese sehr charakteristische Differenz im klinischen Verhalten wohl auch im Charakter der anatomischen Störung ihre Begründung haben muß. Von deren Erkenntnis sind wir freilich noch weit entfernt. — Prognostisch läßt sich leider diese Differenz nicht verwerten, höchstens daß uns die versatile Form noch weniger günstige Aussichten zu haben scheint, als die torpide. — Die Unterschiede lassen sich oft schon im allerersten Kindesalter wahrnehmen. — Das einzige, was mir in anamnestischer Beziehung auffiel, war, daß den versatilen Formen wesentlich häufiger als den torpiden körperliche Erkrankungen, aber nicht cerebraler Natur, vorausgegangen waren, wie schwere Ernährungsstörungen, Lues, Keuchhusten u. a. Infekt-Krankheiten.

Die Symptome der mangelnden Hirnleistung machten sich in allen diesen Fällen frühzeitig, in den ersten Lebensmonaten geltend, und auffallend häufig bestand die erste Manifestation der Krankheit in Krämpfen (60--70 % der Fälle).

Eine dritte Gruppierung war dadurch gegeben, daß die eine Reihe dieser Fälle ganz frei von Beteiligung der körperlichen peripheren Nerven war, während eine zweite Reihe solche Symptome zeigte. Unter diesen beanspruchte wieder den Löwenanteil die Gliederstarre, die 2 Drittel dieser Fälle ausmachte. Während die reinen Hirnfälle der schweren Idiotie sich auf 57 beliefen, war die Komplikation mit körperlichen nervösen Abweichungen in 61 zu beobachten, 37 von diesen boten die Littleschen Symptome, 9 traten im Anschluß an Encephalitis auf und hatten nachher halbseitige Symptome, 15 waren hydrocephalischer Natur. Unter den mit allgemeiner Gliederstarre verbundenen Fällen befanden sich 4 Mikrocephali.

In allen diesen Fällen spielte, wie bei der reinen Idiotie, das hereditäre Moment eine zweifellos maßgebende Rolle, aber die Komplikation mit der körperlichen Nervenerkrankung war wohl meistens durch Nebenumstände, sei es traumatischer oder infektiöser Natur, bedingt. Denn wie nach Little spielt bei der Idiotie mit Gliederstarre auch nach meiner Erfahrung die schwere Geburt eine sehr bedeutende Rolle, daneben freilich auch die Frühgeburt mit ihren Folgen einer Verlangsamung der Hirnentwicklung. Bei den encephalitischen und

hydrocephalen Formen kommen wohl immer infektiöse Momente in Betracht. — Die anatomische Untersuchung derartiger Fälle deckt meist die Ursachen der körperlichen Störung auf, für das Verständnis der Idiotie hat sie aber bisher keine größere Aufklärung gebracht, als die Untersuchung von Idiotengehirnen ohne periphere Störungen.

Die vor der Hand praktisch weit wichtigere Hälfte meiner Beobachtungen betrifft die Idiotien mäßigen Grades, bei denen die Prognose günstiger lauten kann, weil die Möglichkeit einer Bildung und Erziehung immer im Auge behalten werden kann.

Den Löwenanteil der hierher gehörigen 113 Fälle nehmen die schwachsinnigen (debilen) Kinder in Anspruch, deren Zahl 71 betrug, also mehr als 2 Drittel der ganzen Gruppe. — Es ist sehr bemerkenswert, daß man diese Kinder keineswegs in so frühem Alter, wie die Idioten, ja sogar meist erst um das schulpflichtige Alter herum zu sehen bekommt. Offenbar wird schwache Veranlagung deshalb erst spät manifest, weil sie sich in auffälliger Weise erst geltend macht, wenn etwas stärkere Anforderungen an das Kind herantreten.

Bei der größeren Hälfte dieser Kinder handelte es sich hier neben anderweitigen Anomalien im Gebiete der Intelligenz, des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit, um ein erhebliches Zurückbleiben der Sprachentwicklung und daneben um eine allgemeine Verlangsamung auch der körperlichen Entwicklung, der Körpergröße, der Fähigkeit zum Stehen, Gehen und sonstigen koordinierten Bewegungen.

Eine Reihe dieser Fälle, ungefähr $^1/_3$, bot zudem noch (ähnlich wie das bei der schweren Idiotie beobachtet worden) Erscheinungen mehr oder weniger intensiver Mitbeteiligung der Körpernerven an der Erkrankung in Gestalt von leichteren spastischen oder ataktischen Bewegungsstörungen. In der kleineren Hälfte dieser Gruppe waren dagegen Hemmungen der körperlichen Entwicklung überhaupt nicht vorhanden. Hier war nun wieder eine sehr bemerkenswerte Verschiedenheit des Auftretens des Schwachsinns zu konstatieren. Der eine Teil dieser Kranken entwickelte sich langsam, aber doch progressiv, er blieb gegen die Norm zurück, aber die Ära des Aufsteigens war vorhanden, und unverkennbar. Das sind die Fälle, die bei geeigneter Erziehung gewöhnlich eine gute Prognose bieten und ganz befriedigende Resultate erzielen lassen. Das ist der gute Prozentsatz der Hilfsschulen.

Ganz anders bei dem andern Teile dieser Kinder. Hier ging die Entwicklung bis zu einer gewissen Altersstufe annähernd normal von statten und plötzlich, manchmal nach einer ernsteren körperlichen

Erkrankung, erfolgte Stillstand in der Weiterentwicklung und nachher allmählicher und dann oft rapider Rückgang. Die Prognose dieser Fälle ist immer sehr zweifelhaft. Hier kommt das *Edinger*sche Gesetz von der Aufbrauchbarkeit der Nervensubstanz zu einer leider frühen Geltung. Hier soll man immer auf körperlichen Erkrankungen, die den Hintergrund des geistigen Verfalles bilden können, fahnden und besonders auch an die Möglichkeit tardiver Lues denken und danach handeln.

Vom Schwachsinn abgetrennt habe ich eine Reihe meiner Beobachtungen, 24 an der Zahl, die ich im Anschluß an eine zuerst wohl von Pädagogen gebrauchte Benennung als psychopathisch Minderwertige bezeichnen möchte. Man könnte sie auch im Gegensatze zu den Schwachsinnigen schwachmütig nennen, insofern die Insuffiziens der Leistung mehr auf dem Gebiete der voluntären als der intellektuellen Tätigkeit zum Vorschein kommt. Solchen Kindern fehlt besonders die Energie zur Betätigung sowohl wie zur Hemmung. Sie haben gänzlichen Mangel an Selbstbeherrschung und deshalb äußert sich ihr Defekt oft in allerlei ganz bizarren Handlungen, ein andermal in einem plötzlichen Verzagen im Verlaufe gewisser Beschäftigungen oder in dauernder Abulie. Bemerkenswert ist, daß dieser Mangel an Energie sich auch auf körperlichem Gebiete, z. B. in dem auffällig häufigen Vorkommen der Enuresis (nocturna und diurna) bei dieser Gruppe von Kindern äußert.

Halb und halb zu diesen Gruppen gehörig sind die Fälle schwerer Zerstreutheit und Unaufmerksamkeit, die Lehrer und Eltern solcher Kranken oft geradezu zur Verzweiflung bringen. — Ihre Prognose ist ebenso wie die der Minderwertigen bei geeigneter geduldiger Erziehung gut; hier sogar besser als dort.

Endlich schließe ich noch die Gruppe der Neurastheniker an, deren Grundsymptom die abnorm leichte und rasche Ermüdbarkeit ist. — Sie scheinen zwar, was die Bildungsfähigkeit anlangt, durchaus günstig dazustehen, aber in Bezug auf die spätere Leistungsfähigkeit wohl recht zweifelhaft. —

Die spärlichen von mir beobachteten Psychosen übergehe ich, um mit einer allgemeinen Bemerkung zu schließen.

M. H. Sie haben gehört, daß die Hälfte, wahrscheinlich die größere Hälfte meiner Fälle heilbare, oder wenigstens der Besserung fähige Kinder betrifft, wenn sie auch im Moment der ersten Untersuchung für den wenig Erfahrenen oft wenig hoffnungsvoll aussehen. — Aber freilich diese günstige Prognose ist im allgemeinen an eine ganz bestimmte Bedingung geknüpft: an die Möglichkeit einer v

sachverständiger Hand geleiteten spezialistischen Erziehung, die sich über Jahre zu erstrecken hat. Hier haben die Hilfsschulen für schwachsinnige Kinder ja schon sehr segensreich gewirkt. Aber wie groß ist die Anzahl solcher Kinder, die auch in den Hilfsschulen nicht vorwärts kommen, aber in geeigneten Anstalten doch zu brauchbaren Mitgliedern der Gesellschaft herangebildet werden können! In welch kläglichem Verhältnis stehen aber zu dieser Zahl die vorhandenen Bildungsanstalten! Für Unbemittelte fehlt beinahe alles, und so kommen auch die bildungsfähigen Kinder dieser Bevölkerungsklassen im besten Falle in Verpflegungsanstalten. Für bemittelte Stände existieren zwar Gelegenheiten genug, soweit aus Angeboten und Prospekten ersichtlich ist. Aber wie soll sich der Einzelne ein Urteil über ihre Leistungen bilden. Berichte mit guten Krankengeschichten, aus denen Methode und Erfolge der betreffenden Anstalt beurteilt werden könnten, finden sich in verschwindender Minorität und an Stellen zerstreut, wo sie oft nicht einmal leicht zu finden sind.

Ich möchte es als eine wichtige Aufgabe dieses Kongresses betrachten, derartige aus den vorhandenen Anstalten zu erstattende exakte Berichte durch eine besondere Kommission zu veranlassen und in einem Sammelreferat auf einem der nächsten Kongresse eine Übersicht über diese Berichte herauszugeben, andrerseits aber bei Staat und Gemeinden für Errichtung solcher Anstalten für Unbemittelte zu agitieren. (Lebhafter Beifall.)

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Direktor Trüper-Jena: Sie haben durch den lebhaften Beifall bereits Ihren Dank bekundet. Wollen wir nun in eine Debatte eintreten? (Ablehnung.)

Nunmehr erhält das Wort Herr Sanitätsrat Dr. med. **Sonnenberger**-Worms zu seinem Vortrage:

Die geschichtliche Entwicklung und der gegenwärtige Stand der Ferienkolonien und verwandter Bestrebungen.

(Autoreferat.)

S. gibt eine kurze Darstellung der historischen Entwicklung des Ferienkoloniensystems im Aus- und namentlich im Inlande. Darauf geht er näher auf den jetzigen Stand der Frage ein und schildert die einzelnen Richtungen, nach denen hin sich das Ferienkoloniensystem entwickelt hat (Ferienkolonien im engeren Sinne, Stadt-Halbkolonien, Ferienheime, Solbadepflege usw.), insbesondere in Deutschland. Im speziellen werden sodann Ferienkolonien und Ferienheime erörtert und nachgewiesen, daß überall, wo es die Verhältnisse zulassen, eigene Heime als die rationellste, weil hygienisch, pädagogisch und wirtschaft-

lich vorteilhafteste, Form der Ferienkolonien anzustreben sind. Die Ferienheime sind ein Hauptmittel, um den Gesundheitszustand der außerordentlich vielen schwächlichen und kränklichen (blutarmen, nervösen usw.) Kinder an den Volksschulen Deutschlands, die auch in nicht wenigen Fällen das Material zu später sich entwickelnder Tuberkulose abgeben, auf die Dauer aufs günstigste zu beeinflussen. Die Ferien- und Erholungsheime für kränkliche schwächliche Schulkinder sind als eines der geeignetsten Kampf- und prophylaktischen Mittel gegen die Tuberkulose zu betrachten. Derartige Heime werden am besten von Vereinigungen, die sich auf die private Wohltätigkeit stützen (Ferienkolonievereinen, Vereine für Gesundheitspflege kränklicher und schwächlicher Schulkinder usw.), gegründet und geleitet, verdienen daneben aber die nachdrücklichste Unterstützung der Staaten, Provinzial- und Kreisverbände, Kommunen, Versicherungsanstalten, Sparkassen usw. (Lebhafter Beifall!)

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Direktor Trüper-Jena: Wir danken dem Herrn Redner für die trefflichen Ausführungen. Wird eine Diskussion gewünscht? (Ablehnung.) Es wird soeben von Herrn Dr. Konstantin Österreich ein Antrag eingebracht, Herr Professor Meumann möge seinen gestern nicht beendeten Vortrag weiterführen. Dazu kann ich bemerken, daß Herr Professor Meumann bei der gegenwärtigen Sitzung nicht anwesend ist. Damit wird dieser Antrag wohl hinfällig. Es bleibt Herrn Professor Meumann aber unbenommen, sobald die Debatte auf die Frage zurückgreift, das Fortgelassene nachzutragen.

Sitzung am Mittwoch, dem 3. Oktober, 9—11 Uhr Morgens.

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Direktor Trüper-Jena, eröffnet die Sitzung um 9 Uhr und macht einige geschäftliche Mitteilungen betreffend das gemeinsame Festessen und die Besichtigungen.

Als erster Redner erhält das Wort Herr Professor Dr. **Martinak**-Graz zu seinem Vortrage über:

Wesen und Aufgabe einer Schülerkunde.

Während die eine der beiden Aufgaben unseres Kongresses — Jugendfürsorge — tief eingreift in den bitteren Ernst des Lebens und seiner sozialen Krankheiten und Gefahren, bleibt die zweite seiner Aufgaben — Kinderforschung — mehr in dem stillen und friedlichen Bereiche forschender Tätigkeit; und doch ist es uns allen völlig klar, wie enge diese beiden Gebiete miteinander verknüpft sind und wie wesentlich der Fortschritt des erstgenannten an die Arbeitsergebnisse des zweiten gebunden ist.

Wenn ich es mir nun erlaubt habe, mit einem Arbeitsplan eigenartiger Umgrenzung vor Sie zu treten, der füglich am besten mit dem Namen Schülerkunde bezeichnet werden kann, so war für mich der Gedanke maßgebend, daß gerade in diesem berufenen Kreise eine Sache vorgebracht und angeregt zu werden verdient, die einerseits dem theoretischen Gebiete der Kinderforschung angehört, andrerseits aber durch ihre zweifellose grundlegende Wichtigkeit für die praktischen Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts dem nahe steht, was man, mit einiger Erweiterung des Bedeutungsumfanges noch ganz wohl unter Jugendfürsorge in umfassendem Sinne rechnen kann.

Was ich unter Schülerkunde meine, läßt sich, wie ich denke, kurz und klar abgrenzen: sie hat die Aufgabe, das gesamte körperliche und geistige Leben des Schülers zu durchforschen mit besonderer Betonung aller jener Erscheinungen, die mit dem Schulleben als solchem in irgend welchem kausalen Zusammenhange stehen und zwar beiderseitig, d. h. a) durch dasselbe verursacht sind oder b) auf dasselbe beeinflussend wirken. Die zeitliche Abgrenzung dieses Arbeitsgebietes ist nach unten durch den Beginn der Schulpflicht klar gegeben, nach oben läßt sich die Grenze nicht fest abstecken;

jedenfalls reicht sie aber bis zur Beendigung der höheren Schule (österr. Mittelschule); ein brauchbarer, äußerlich klar markierter Grenzpunkt wäre auch die erreichte Wehrhaftigkeit, bezw. Wehrpflicht.

Daß eine eigene Schülerkunde angesichts der reich entwickelten Kinderpsychologie doch nicht überflüssig ist, ergibt sich aus folgendem: 1. schließt die Kinderpsychologie meist mit dem Kindesalter ab, also etwa dem 10. Lebensjahre, und reicht gelegentlich nur noch bis zur beendeten Volksschulpflicht, vernachlässigt also meist gerade das so schwierige, interessante und für die Oberstufe der höheren Schule einzig in Betracht kommende Übergangs- und Jünglingsalter; 2. steht bei der Kinderpsychologie das pädagogische Interesse nicht so sehr im Vordergrunde, wie es bei der Schülerkunde der Fall ist. Worin das Wesen des pädagogischen Standpunktes sich von dem des rein theoretischen psychologischen unterscheidet, hat meines Erachtens am klarsten und überzeugendsten Meumann (Zeitschr. f. experimentelle Didaktik. I. Bd. S. 7 ff.) dargelegt: Die Psychologie erforscht das Tatsächliche des psychischen Lebens, wie es ist und wie es sich naturgesetzlich entwickelt; die pädagogische Psychologie will und muß aber vor allem fragen, wie sich das psychische Leben durch planmäßige Einwirkung beeinflussen, gestalten, bilden läßt, kurz, wie es erzogen werden kann. Ich meinerseits kann hierzu nur als eine — natürlich mit der nötigen Vorsicht heranzuziehende — Analogie auf das eigenartige Verhältnis von Botaniker und Gärtner hinweisen.

Faßt man außerdem die überragende Bedeutung der Schule für den Großteil unserer Jugend ins Auge, die ja doch normalerweise 8, 12 ja 16 und mehr Jahre, und man sagt ja wohl die schönsten des Lebens, eben in irgend einer Form von Schule lebt und arbeitet, so ist eine spezielle Herausfassung dessen, was ich eben Schülerkunde nenne, wohl gerechtfertigt.

Über den Wert und die Wichtigkeit einer genauen Kenntnis der jugendlichen Psyche für den Erzieher und den Lehrer scheint es wohl überflüssig, viel Worte zu verlieren. Wer erzieht und unterrichtet, sollte das Objekt seines Wirkens, die Jugend, in ihrer psychischen Eigenart, gewiß ebensogut kennen und zum mindesten studiert haben, wie man beim Arzte Kenntnis und Studium der Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers als ganz selbstverständlich voraussetzt. Daß dies meist nicht zutrifft, hat z. T. seinen Grund in der viel größeren Schwierigkeit und Unzugänglichkeit des Psychischen gegenüber Physischem, zum Teil darin, daß, je weiter Erziehung und Unterricht vorschreiten, zwischen Erzieher und Zögling

immer mächtiger und entscheidender ein Drittes, eine Welt objektiver Werte sich geltend macht: einerseits die als Erziehungsziel vorschwebenden ethischen Werte, sittlichen Ideale und andrerseits das reiche und immer reicher anschwellende Erbgut der geistigen Arbeit aller vorangegangenen Generationen, die Summe unseres gegenwärtigen Wissens, das Lehrgut, der Lehrstoff, die Wissenschaft. Die wissenschaftliche Pädagogik hat denn auch soviel Arbeit der Frage von der sittlichen Zielsetzung und dem Problem der methodischen Durcharbeitung und Darbietung des Wissensstoffes gewidmet. Die Psyche des Schülers als gleich wichtigen und daher gleich berechtigten Faktor mit in Rechnung zu ziehen, hat man dabei vielfach geradezu übersehen und so über die Köpfe und über die Seelen der Kinder hinweg pädagogische und didaktische Systeme und Lehrgebäude errichtet. Die Praxis, im Erziehen wie im Unterrichten, hat begreiflicherweise die Fühlung mit den Forderungen des jugendlichen Geisteslebens nie ganz verloren, aber doch oft nur soweit gesucht, als sich diese mit elementarer Wucht geltend machten. Alle wahrhaft großen Erzieher aber haben immer gerade darauf hingearbeitet, ein harmonisches Zusammenwirken der objektiven und der subjektiven Faktoren durchzusetzen. Wird das subjektive Moment, das Seelenleben des Kindes, vernachlässigt, so zeitigt dies immer Schäden in der Erziehung selbst, bereitet aber auch einer einseitig übertreibenden Opposition den Weg. Wenn in unserer Zeit Forderungen, wie die von ELLEN KEY erhobenen, doch soviel Anklang oder wenigstens Leser finden, so darf vielleicht dies Eine daraus geschlossen werden, daß das, was hier in geradezu verzerrter Einseitigkeit gefordert wird, (ausschließliche Berücksichtigung des Kindes und somit bewußte Degradation der objektiven Werte) eben nur ein Rückschlag ist gegen vielfach zu geringes Eingehen auf die subjektive Komponente in der Erziehungsarbeit. Auch die beliebten, allerdings meist tendenziös übertriebenen Schülerromane und Schülerdramen arbeiten hauptsächlich mit dem Motiv des nicht verstandenen Innenlebens des Schülers.

Wenn ich daher einer Schülerkunde das Wort rede, so geschieht dies zwar in erster Linie, um eben zu eingehender Beobachtung, Durchforschung und Kenntnis der jugendlichen Psyche anzuregen, andrerseits aber sei nachdrücklich gesagt, daß Kennen durchaus nicht als gleichbedeutend mit Nachgeben aufzufassen ist. Der Erzieher kann seinen Zögling nie genau genug kennen, aber nicht nur, um da und dort sich seiner Natur anzubequemen, sondern ebensosehr deshalb, um an richtiger Stelle hemmend, beugend,

drängend, kurz, wie immer gegenarbeitend einzugreifen. Ja in letzterem Falle ist tiefe Einsicht in die psychische Eigenart des Schülers noch viel dringender notwendig.

Was mir schließlich die Pflege der Schülerkunde noch besonders wertvoll erscheinen läßt, ist die ganz unerschütterlich feste Überzeugung von ihrer segensvollen Rückwirkung auf den Erzieher. Wer als Lehrer oder Erzieher sich um genaue Kenntnis vom gesamten Geistes- und Gemütsleben seiner Schüler bemüht, wer sie beobachtet und studiert, der wird dadurch nicht nur reiche Förderung in seinem Wirken erfahren, er wird auch gewiß seinem ganzen Tun ungleich regeres Interesse abgewinnen, manche Tätigkeit, die er bisher lustlos lediglich aus Pflichtgefühl geübt, wird ihm in neuem reizvollen Lichte erscheinen. Schon die unerschöpfliche Mannigfaltigkeit der psychischen Individualitäten allein bietet immer neue Anregung. Und sonst auch, wo immer man mit seiner Beobachtung einsetzt, die jugendliche Psyche zeigt immer des Interessanten und der Probleme die Fülle.

Dem Psychologen kann die Schülerkunde in zwei Hinsichten wesentliche Dienste leisten: erstens durch die Erschließung einer Fülle von Material, das, wenn wir nicht die Schule hätten, schlechtweg unzugänglich bliebe und zweitens dadurch, daß gerade die Schule den jugendlichen Menschen in ganz besondere, einseitig isolierte Betätigungsweisen versetzt, also — aus erzieherischen Gründen — teilweise das tut, was jedes psychologische Experiment aus theoretischen Gründen anstrebt, nämlich einzelne psychische Funktionen möglichst isoliert der Beobachtung zugänglich zu machen.

Die Forderung nun, die Schüler psychologisch zu beobachten, ist durchaus nicht neu. Besondere Verdienste hat sich hierin die Schule Herbarts und zwar hier seine Schule in engerem und weiterem Sinne genommen, erworben, da in dieser mit vielem Nachdruck Studium und Pflege der Individualität des Schülers verlangt wurde. (Ziller, Materialien zur spez. Pädagogik S. 281 schlägt ein Individualitätenbuch mit 8 Kategorien vor; E. Brinkmann schreibt: Über Individualitätenbilder, Gotha 1892. In den »Mitteilungen aus der Praxis der Erziehungsschule«, herausg. v. Karl Just, Altenburg, entwirft J. S. Jetter 1889 das Schema einer Individualitätenliste; F. Lehmensick bringt ebenda 1887 »zwei Kinderbilder«, Robert Martin, ebenda 1892, einen Aufsatz über »die Individualitätenliste«; Paul Henschel gibt uns in Reins Mitteilungen aus dem päd. Sem. zu Jena 1890 »ein Schülerbild«, wie solche überhaupt in Reins päd. Univ.-Sem. gefordert werden. J. Scheel hat — mehr populär — »Allerlei Schülerurbilder« veröffentlicht, Hamburg 1892; F. Scholz ausführlicher und systematischer »Die

Charakterfehler des Kindes«. 2. Aufl. Leipzig 1895. In jüngster Zeit hat CHR. UFER an seiner Schule einen »Personalbogen« eingeführt; vergl. J. TRÜPERS »Personalienbuch«, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1905.) Der berühmte italienische Anthropologe GIUSEPPE SERGI fordert in seiner kleinen Schrift Un primo passo alla pedag. scientifica, Mailand 1892, die Anlegung einer carta biografica. (Vergl. übrigens auch die Artikel »Individualität« in Reins Encykl. Handb. von P. ZILLIG und von mir in Loos' Handbuch der Erziehungskunde, I. Bd.). Systematisch im Sinne der experimentellen Psychologie auf Ermittelung der Intelligenz gerichtet sind alle die verschiedenen Methoden der Intelligenzprüfung, mental tests, über die am besten orientiert E. MEUMANN, Experim. Pädag. I, S. 35—101. Sehr wertvoll sind die sich nicht auf Intelligenzprüfungen beschränkenden, sondern die gesamte psychische Individualität umfassenden Ausführungen W. STERNS in seinem Buche: Zur Psychologie der individuellen Differenzen.

Das Verdienst aber, auf eine Schülerkunde genau im oben gegebenen Sinne hingewiesen und auch schon wertvolle Beiträge hierzu geliefert zu haben, gebührt W. MÜNCH, der schon in seinen Neuen pädagogischen Beiträgen, Berlin 1893 (An der Schwelle des Lehramts S. 53 ff., Soll und Haben der höheren Schulen S. 123 ff.) und dann weit ausführlicher in seinem Geist des Lehramtes, Berlin 1903, besonders Kapitel IV und teilweise Kapitel XV die Grundlinien einer Schülerkunde klar umrissen und fein Beobachtetes in reicher Fülle beigesteuert hat. Auch O. JÄGER bringt (»Aus der Praxis« und »Lehrkunst und Lehrhandwerk«) treffliche Bemerkungen über die Eigenart ganzer Klassen. — In jüngster Zeit hat uns der Amerikaner STANLEY HALL in seinem groß angelegten zusammenfassenden Werke Adolescence (London 1905, 2 Bde.) reiches, ja überreiches Material geboten,[1]) das nur erst verwertet, gesichtet und speziell mit Bezug auf die Eigenart unserer deutschen Jugend überprüft werden muß. Mit Spannung sehe ich dem Erscheinen des angekündigten 2 bändigen Werkes von HOESCH-ERNST und MEUMANN entgegen: »Das Schulkind in seiner körperlichen und geistigen Entwicklung.« [2])

Ich meinerseits habe mir die bescheidene Aufgabe gestellt, einen Arbeitsplan für den Betrieb der Schülerkunde zu entwerfen, da diese nur in gemeinsamem Zusammenarbeiten gedeihen kann. Das sicherste Material kann da immer nur der einzelne Erzieher, Lehrer, Vater,

[1]) Über seine und seiner Schule frühere Tätigkeit orientiert gut V. LOWINSKY, Zeitschr. f. päd. Psych. 1904, S. 1 ff. u. 222 ff.

[2]) Mittlerweile ist dessen erster Band erschienen. Leipzig, O. Nemnich.

Arzt oder Seelsorger liefern. Vorläufig ist in erster Linie wichtig, zuverlässige Mitteilungen zu gewinnen. An zusammenhängende Darstellungen kann erst später gedacht werden. Ob die Daten der Experimentalpsychologe liefert, oder der mit gereifter Menschenkenntnis (bezw. Jugendkenntnis) beobachtende Erzieher und Lehrer, sie werden dankbar aufgenommen, wenn sie nur im Sinne strengster wissenschaftlicher Kritik und Objektivität der schlichten Wahrheit dienen.

In dem Streite zwischen Psychologie und Pädagogik, wie er wohl am schärfsten zwischen der Schule St. Halls und Münsterberg geführt worden ist und worüber sehr beherzigenswerte Äußerungen außerdem vorliegen von W. James (Psychol u. Erziehung, Ansprachen an Lehrer, deutsch, Leipzig 1900), dann von K. Stumpf (zur Methodik der Kinderpsychologie, Zeitschr. f. päd. Psych. von Kemsies II, S. 1 ff.). B. Erdmann (Die Psych. des Kindes und die Schule, Bonn 1901), und E. Meumann (im I. Bd. der Ztschr. Exper. Didaktik), — in diesem Streite braucht die Schülerkunde nicht eigentlich Partei zu nehmen: sie wird die Leistungen beider prüfen und verwerten.

Über die Methode, soweit es die der exakten Experimentalpsychologie ist, braucht hier nichts weiter gesagt zu werden; soweit es sich aber um die — oft sehr wertvolle — bloß deskriptive Darstellung auf Grund von Beobachtung handelt (im Gegensatz zum Experiment), muß nur die eine Forderung mit aller Schärfe erhoben werden: strengste Wahrheit, volle kritisch strenge Objektivität. Die Gefahr der Selbsttäuschung durch vorgefaßte Meinungen, durch vorschnelles Hereinziehen irgend welcher Theorien usw. ist sehr groß.

Wer ist zur Mitarbeit berufen? In erster Linie der Lehrer und Erzieher, ist er psychologisch geschult, ist er ein trefflicher Menschenkenner, ist er selbst Vater und ist er Erzieher mit Kopf und Herz — um so besser. In zweiter Linie stehen die Eltern, wenn sie die nötige Bildung und die nötige Unbefangenheit und Objektivität besitzen. Aber auch die Schüler selbst können wertvolle Mitarbeit leisten und zwar a) direkt durch Beantwortung von Fragen, Fragebogen u. dergl. und b) indirekt durch ihre schriftlichen Arbeiten, ihre Leistungen, ihr ganzes Betragen ... ev. Tagebücher, Gedichte usw. Nicht zu unterschätzen, wenn auch mit Vorsicht zu verwerten wären auch Äußerungen ehemaliger Schüler, wie sie entweder auf direktes Befragen abgegeben werden oder sonst in Briefen, Biographien u. dergl. zugänglich sind.

Mit Vorsicht zu benutzen sind dichterische Jugenddarstellungen, aber sie dürfen nicht ignoriert werden, weil sie oft treffliche Fingerzeige geben, in welcher Richtung die Forschung sich zu bewegen habe.

Schöne Aufschlüsse ließen sich auch gewinnen durch eine systematische Statistik der Lebensschicksale ehemaliger Schüler. Frühere Prognosen ließen sich auf ihre Richtigkeit prüfen, vage Behauptungen über die spätere Leistungsfähigkeit guter, mittlerer, schlechter Schüler könnten durch solidere Daten berichtigt werden. Wünschenswert zur Gewinnung der erforderlichen Daten wäre die Schaffung eines dauernden Verhältnisses ehemaliger Schüler zu ihrer Anstalt; etwa nach Art der Altherrenverbände. — Wertvoll wäre es u. a. auch, wenn die Schulen vollständige Reihen von Aufsatzheften ihrer Schüler aufbewahrten; wenn sie nebst den in den Zeugnissen liegenden Diagnosen auch gelegentlich, amtlich oder lieber privatim, Prognosen stellten. (Vergl. die trefflichen Ausführungen in Matthias' Praktischer Pädagogik § 40.) Damit hängt aufs engste zusammen die Forderung, Individualitätenlisten anzulegen, die ich mir vorläufig nur als vertrauliche Privatsache, als Versuch denke; eventuell die Schaffung eines Stammblattes für jeden Schüler, wie es Chr. Ufer als »Personalbogen« in dem letzten Hefte der Zeitschrift für Kinderforschung vorschlägt (XI, S. 380).

Bevor ich nun zu der Hauptfrage nach der Systematik der Schülerkunde übergehe, sei kurz gestreift, wie sich der Lehrer etwa zu dieser seiner Aufgabe vorbereiten solle. Hier gibt es natürlich nicht einen »alleinseligmachenden« Weg, der einzig zum Ziele führt; die heterogensten Arbeitsgebiete münden mitunter in Fragen der Schülerkunde aus. Psychologische Vertrautheit aber ist wohl das Erste, was gefordert werden muß. Im übrigen

»Greift nur hinein ins volle Menschenleben,
Und wo Ihr's packt, da ist's interessant!«

Immerhin mag einiges hier empfohlen sein. So vorerst Pflege der eigenen Jugenderinnerungen. In amerikanischen Lehrerseminaren wird dies von den Seminarzöglingen geradezu verlangt. (Vergl. W. S. Monroe, Zeitschr. f. päd. Psych. 1900, S. 30ff. »Das Studium der Kinderpsychologie in amerikanischen Normalschulen«.) Ferner, was schon Salzmann in seinem Ameisenbüchlein empfiehlt: Verkehr mit Kindern und Schülern auch »außer Dienst«. Schließlich ist das Studium von Erziehungs- und geradezu Schulromanen nicht zu unterschätzen; auch wenn es moderne Tendenzschriften sind. (Ich erwähne nur einiges, das mir wertvoll scheint; E. Strauss, Freund Hein; H. A. Krüger, Gottfried Kämpfer; G. Hesse, Unterm Rad; aus der Novellensammlung von Hoffmann, Das Gymnasium zu Stolpenburg, die Novelle Publius; Ebner-Eschenbach, Der Vorzugschüler; Otto Ernst, Asmus Sempers Jugendland; G. Wette, Der Krauskopf;

W. UNUS, »Schülertagebuch« u. s. f.; in den dramatischen Werken tritt die Tendenz allzustark hervor, so in HOLZ und JERSCHKES »Traumulus«, SCHWAYERS, »Die Sittennote« u. dergl.)

Um nun zur Skizzierung des Systems der Schülerkunde selbst überzugehen sei vor allem der Zweiteilung gedacht, die sich schon im Prinzip der Stoffanordnung ergibt. Entweder müssen wir in der Anordnung des Stoffes einem chronologischen Längsschnitte durch den Verlauf der psychischen Entwicklung folgen oder aber an irgend einer oder an mehreren Stellen dieser Entwicklung gleichsam einen Querschnitt ziehen. Ersteres ist die chronologische, biographische Darstellungsweise, der es um die Entwicklung in erster Linie zu tun ist.

Hier wäre zu sondern: a) Entwicklungsgeschichte bezw. Biographie einzelner Individuen. — Hat den Vorzug der vollen Konkretheit (Romane, Individualitätenbilder, Biographien); wird für die Wissenschaft wertvoll, wenn in großer Zahl zugänglich.

b) Entwicklungsgeschichte einzelner Komponenten des psychischen Lebens, also z. B. des Intellekts, der Phantasie, des Willens, der religiösen, ethischen, ästhetischen Gefühle und der Sprache usw. (In Amerika schon viel bearbeitet.) In diesem Sinne hat MÜNCH, Geist des Lehramtes Kap. IV, S. 129 ff. die Entwicklung folgender Seiten des kindlichen Lebens zu zeichnen unternommen: 1. Nachahmung, 2. Phantasie, 3. Spiele, 4. Gemeinschaftsleben, 5. Verhältnis zu den Erwachsenen.

Das Ziel, das schließlich erreicht werden soll, wäre die Einsicht in den normalen Durchschnittsverlauf der Entwicklung des jungen Menschen.

Zieht man Querschnitte durch einzelne Zeitpunkte im Leben des Schülers, so ergibt sich sofort mit Notwendigkeit die Frage, ob nicht gewisse, durch die Natur selbst markierte Punkte hierfür besonders wichtig und ergiebig sind. Nach solchen Epochen, natürlichen Abschnitten im kontinuierlichen Fortgange der Entwicklung, hat man immer schon gesucht, die Sprachen haben mit mehr oder weniger Willkür und Ungenauigkeit vorgearbeitet; zu völliger Übereinstimmung ist man noch nicht gelangt. HARTMANN (Reins encykl. Handb. 2. Aufl. I. S. 496) hat seine Alterstypen rein psychologisch bestimmt; MÜNCH zieht mit Recht physiologische Entwicklungsphasen mit heran. Seine — für Schüler in Betracht kommenden — Hauptepochen sind:

Kind bis zum 10. Lebensjahre,
Knabe bezw. Mädchen 10.—12./13.,
Übergangsalter 12./13.—15.,
Jüngling — Jungfrau 15 ff.

Zahnwechsel, Pubertätsentwicklung sind deutliche natürliche Marksteine.

O. JÄGER (Lehrkunst und Lehrhandwerk) versucht, die künstlichen Gruppen der einzelnen Schulklassen zu charakterisieren. Wertvoll für den Erzieher wäre jedenfalls, verläßliche Daten über die psychische Eigenart und Leistungsfähigkeit des Kindes, des Knaben, des in der Pubertätsentwicklung Stehenden und des Jünglings zu haben. ST. HALL steuert einiges bei.

Das sachliche System nun, in das alle unsere Kenntnis von der physischen und psychischen Eigenart des Schülers gebracht werden soll, ist in seinen Hauptlinien klar gegeben — vor allem die Sonderung körperlicher und psychischer Entwicklung und Funktionen.

Soweit die Schülerkunde sich mit der körperlichen Beschaffenheit der Schüler befaßt, fällt sie naturgemäß in den Arbeitsbereich des Arztes. ST. HALL a. a. O. handelt hauptsächlich im I. Bd. von der physischen Entwicklung. Hierher gehört das Wachstum, Zunahme der Muskelkraft und Geschicklichkeit, die Pubertätsentwicklung mit allen ihren sekundären Erscheinungen, dann Morbidität, Mortalität, spezifische Schulkrankheiten, Hygiene des Schülerlebens, Rauchen, Alkoholismus. — Wechselbeziehungen zwischen physischen und psychischen Vorgängen. — Physische und psychische Abnormitäten. Psychopathische Minderwertigkeiten ...

Innerhalb des psychischen Lebens ist uns ein gewisses System durch die wissenschaftliche Psychologie gegeben. Trotz aller Divergenzen hierin kann soviel als allgemein anerkannt gelten, daß man zwei Hauptgebiete zu sondern hat: emotionale und intellektuelle Tatsachen. Ferner, daß man zwischen psychisch Aktuellem, psychischen Vorgängen, Erlebnissen und Dispositionellem (Potenziellem) psychischen Eigenschaften, Kenntnissen, Fertigkeiten aber auch Stimmungen u. dergl. genau zu unterscheiden habe. In die Einzelnheiten einzugehen ist hier überflüssig. Nur auf einige Punkte sei kurz hingewiesen, die gerade innerhalb der Schülerkunde mir von besonderer Ergiebigkeit scheinen. Während z. B. das Gebiet der Empfindung und Wahrnehmung, sowie Gedächtnis und Assoziationen schon recht reichlich bearbeitet sind, ist auf dem Felde der Phantasie noch vieles brach — Phantasie im allgemeinen, Phantasietypen, optisch-malerische, akustisch-musikalische, dann speziell geometrisch-räumliche, mathematische Phantasie, im engeren Sinne poetische Phantasie u. s. f. Zusammenhängend damit: Anschaulichkeit oder Abstraktheit des Denkens! oder die Psychologie des Urteilens und

Schließens. Aus dem Gebiete des Gefühlslebens ist so ziemlich alles wichtig und der Untersuchung wert; z. B. Entwicklung altruistisch-ethischer Gefühle, Entwicklung ästhetischen Fühlens. Im Bereiche der Begehrungen ist der Wille das weitaus wichtigste Feld der Forschung, aber auch Triebe, Neigungen, Leidenschaften. Komplexere Tatsachen, wie die verschiedenen Interessenkreise des Schülers, religiöses Verhalten, sein Temperament, Naturell u. dergl. bieten unerschöpflichen Stoff. Hier liegen die wichtigsten Komponenten des Gesamtcharakters des Schülers, seine psychischen, speziell moralischen Eigenschaften. Wichtig, und in beide Gebiete des Intellektuellen und Emotionalen eingreifend ist die Frage von dem suggestiven Verhalten des Schülers nach der aktiven und nach der passiven Seite, ob er suggestiven Einfluß auf andere ausübt, ob er solchen Einflüssen zugänglich ist.

Vielfach wird sich die erste Untersuchung hier noch mit recht komplexen Tatsachen begnügen müssen, die einer scharfen psychologischen Analyse dermalen noch spotten. Vergl. Sie z. B. die Untersuchungen von Heymanns und Wiersma im 42. Bd. der Zeitschrift für Psychologie von Ebbinghaus; oder die sogenannten Auffassungstypen von Binet, u. ä.

Hiermit ist uns aber schon ein Fingerzeig gegeben für eine vielleicht losere und unwissenschaftlichere, aber vorläufig noch unentbehrliche und jedenfalls zweckmäßige Anordnung des ganzen Stoffes, die vom psychologischen System absieht, wie es eben z. B. Heymanns auch zu tun gezwungen war.

Man wählt sich also etwa zum leitenden Gesichtspunkt in der Beobachtung des Schülers die wichtigsten äußeren Lebenskreise und Tatsachengebiete, mit denen der Schüler in Berührung kommt und gewinnt so ein ordnendes Prinzip in der sonst wirklich schwer überschaubaren Fülle des zu Beobachtenden.

Also etwa so:

1. Der Schüler und das tägliche Leben mit allen Lebensgewohnheiten: Tagesordnung des Schülers, Schlaf, Mahlzeiten, Reinlichkeit, Kleidung..., Ordnung und Pünktlichkeit im häuslichen Leben, Nettigkeit mit seinen Schulsachen ...

2. Der Schüler und die Familie, sein Verhältnis zu Eltern, Geschwistern, Angehörigen — Familiensinn, Familienfeste, Familientradition ...

3. Der Schüler und die Schule (Zentralgebiet).

a) Der Schüler zum Lehrer, im Lernen, im persönlichen Verkehr — Offenheit, Vertrauen, Unaufrichtigkeit, Trotz ... Das ganze

wichtige Kapitel von der Aussage, das W. Stern so erfolgreich bearbeitet, gehört insoweit hierher, als es sich um Aussage des Schülers als solchen handelt, die Kameradschaftslüge etc.

b) Zu den Mitschülern, einzeln und zur Gesamtheit der Klasse — Freundschaften — dominierend oder dominiert, macht den Klassengeist mit oder widerstrebt — Spielverderber. — Seine Wirkung auf die Mitschüler — deren Wirkung auf ihn und zwar beides α) bezüglich des Lernens: hilft, sagt ein, wird unterstützt — β) bezüglich des moralischen Gesamtverhaltens: Untersuchungen über die Wirkung der Masse auf den Einzelnen (Massenpsychologie), Herdengeist, Nachahmung, psychisches Kontagium, »Einstellung«, (Pennalismus — Schülerverbindungen).

c) Verhältnis des Schülers zu den Lehrstoffen — Hauptfrage: Interessen — Leistungsfähigkeit — Fleiß — spontanes oder pflichtgemäßes — erzwungenes Arbeiten — privates Mittun — Sammeln, Privatlektüre. — Diagramme über die Leistungen in den einzelnen Gegenständen. Eine Vorarbeit von W. Stern über die Beliebtheit der einzelnen Fächer bringt die Zeitschr. f. päd. Psychol. 1905, S. 267 ff.

Was geht unter der Oberfläche vor — Unterströmungen — Lieblingsbeschäftigungen usw.

d) Rückwirkung des Schullebens auf das Gesamt-Verhalten, besonders der Familie gegenüber. Das sogenannte sittliche Verhalten. Disziplin! — Divergenz zwischen Schule und Haus, besonders bei Einkindern.

4. Der Schüler in seinem Verhältnis zur Natur — als Knabe naiv, als Jüngling »sentimentalisch«; ferner wie wirkt auf ihn a) der naturwissenschaftliche Unterricht, b) die Schönheit der Landschaft, c) Klima, Witterung, Jahreszeit. —

5. Der Schüler in seinem Verhältnis zur Kunst und zum Schönen. ... Kunsterziehung — Musik — Theater — Zeichnen. Vergl. das schöne Werk Kerschensteiners, »Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung«, München 1905.

6. Der Schüler in seinem Verhältnis zur Religion, innerlich und äußerlich. — Sehr beachtenswert ist das XIV. Kapitel in St. Halls Werk über die Psychologie der religiösen conversions — Bekehrungen — Wandlungen gerade im beginnenden Jünglingsalter. — ....

7. Der Schüler zum Nebenmenschen (einzeln und in Verbänden) — Freundschaft — Egoismus — Altruismus. Seine Stellung gegenüber Arm und Reich — gegenüber Alt und Jung, zu Kindern speziell — Hoch und Nieder — gegen Kranke, Krüppel.

Soziale Regungen — Vereine, Verbände — (Räuberbanden) — Parteien — Korpsgeist — (Herdengeist).

8. Speziell die Stellung zum andren Geschlecht, coeducation ... beginnende Neigungen — Liebe ...

9. Der Schüler zu sich selbst: a) Wertschätzung (Bewußtheit) seines körperlichen Ichs — Gesundheit, Kraft — Schönheit. — Sein Benehmen bei Erkrankungen. — Körperliche und seelische Reinheit oder Cynismus. — Strenge Härte gegen sich selbst — Abhärtung oder das Gegenteil. — b) Der Schüler und sein psychisches, inneres Ich — seine Persönlichkeit — Ehrgefühl — Selbstgefühl — Eitel, stolz, bescheiden, empfindlich ... Selbstvertrauen, Schüchternheit, Wahrheit gegen sich und andere.

Aber auch bei diesem Versuche, den Stoff zu überschauen und zu sichten, wird gewiß manches unbeachtet bleiben. — Die Fülle der Wirklichkeit scheint in der Tat jedes Systems zu spotten. — Es mag daher dermalen immer noch als das geringere Übel erscheinen, wenn man in der Organisation der Arbeit noch neben dem früher erwähnten Gesichtspunkt der Lebenskreise — mit einigem Verzicht auf systematische Strenge, — eine Reihe von Betätigungen und Lebensäußerungen des Schülers ins Auge faßt, die sonst — sowohl nach dem psychologisch-wissenschaftlichen, als nach dem System der Lebenskreise — entweder gar nicht oder verzerrt und auseinandergerissen zur Behandlung kämen.

Hier versuche ich nur die wichtigsten anzuführen, die auch zum Teil schon Gegenstand eingehender monographischer Bearbeitung geworden sind und dadurch ihre Existenzberechtigung erwiesen haben.

1. Die Sprache des Schülers ... Kindersprache — fortgeführt bis zum 20. Lebensjahre — Satzbau — Stellung zwischen Dialekt und Schriftsprache — Wortwahl — Grad der Abstraktheit — Charakteristische Sprachunarten, Sprachspielereien (PePe-Sprache — Geheimsprache, Beginn des Strebens nach möglichster Derbheit, Übertreibungen!) — Sprachkrankheiten — Fähigkeit der freien Rede — der Deklamation — Schlagfertigkeit — Witz — Bestimmtheit oder Zurückhaltung — Sprachliches Gewissen, Sprachgefühl, usw.

2. Die Schrift und der schriftliche Ausdruck, persönlicher Stil, Binets-Typen (sachlich, gefühlvoll, beobachtend, gelehrt ...). Anlehnung an Vorbilder — Selbständigkeit!

3. Das Lesen, Lektüre — Stoffe, Quantum, Schnelligkeit, Art, Wirkung des Lesens; der Schüler und seine Bücher!

4. Das Spiel — was über das Spiel des Kindes gearbeitet ist, muß höher heraufgeführt werden — bis ins Mannesalter — (körper-

liche Bewegungsspiele — Intelligenzspiele, Schach — Steinbaukasten — Maschinen — Gesellschaftsspiele — Karten — Theaterspiel — Schulspielen ...)

5. Das Sammeln ...

6. Der Schüler und die Geldgebahrung, Wertschätzung des Geldes — Sparsam — Freigebig — Guter Rechner — Schachergeist ..

7. Der Schüler und die Strafe, Wirkung der Strafe — Häufigkeit — Abstumpfung — Art der Strafen — Sein Urteil über Strafen.

8. Fehler, Verbrechen, Laster des Schülers, Statistik (vergl. Hall) — quantitativ — qualitativ — zeitlich — (Pubertätsentwicklung!).

9. Politisches Verständnis und Interesse (Geschichtsunterricht! ...), Zeitungslektüre — Nationalgefühl — Staatsbewußtsein — Kosmopolitismus — Radikalismus — Selbständigkeit oder Nachbeten fremder Schlagworte ...

10. Der Schüler und der gesellschaftliche Verkehr — Umgangsformen, Haltung auf Reisen und sonst, wo er auf sich selbst gestellt ist.

11. Ideale der jungen Leute. Persönliche oder abstrakt typische — Menschliche oder berufliche — Politische, religiöse künstlerische Ideale. —

Verhältnis zu den Idealen — (Hall: Konservatismus und »iconoclasm«, rücksichtsloses Zerstören eigener früherer Ideale ...).

Gewiß ließe sich diese Reihe noch ergänzen und modifizieren — doch ich breche ab. Mir war es nur darum zu tun, das Feld ungefähr abzustecken, um zu zeigen, wie viel hier noch zu klären und zu durchforschen ist. Einer Gefahr sei hier noch kurz gedacht: es ist die, bei derartigen Untersuchungen ins Kleinliche, ja Kindische abzugleiten — an Äußerlichkeiten hängen zu bleiben. Der Fragebogenmethode St. Halls wirft man ja dies so oft und teilweise mit Recht vor. Hiegegen sichert am besten stetes Voraugenhalten des Zweckes, um des willen das Ganze unternommen wird. Es darf nie vergessen werden, daß man hierbei im Dienste einer der größten Aufgaben der Menschheit steht, im Dienste der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts.

Nur was dieser Aufgabe wirklich frommt, soll gepflegt werden, wertloses Material zusammenzutragen sei ferne.

Sehr zu wünschen wäre möglichste Konzentration alles dessen, was auf diesem Gebiete gearbeitet wird. Von den bestehenden Zeitschriften könnten meines Erachtens als solche Sammelpunkte für alles die Schüler betreffende dienen: Die Zeitschrift für Kinder-

forschung, herausgegeben von KOCH, MARTINAK, TRÜPER und UFER; die Zeitschrift für pädagogische Psychologie, herausgegeben von KEMSIES oder die Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, herausgegeben von FLÜGEL, JUST und REIN.

Aber auch in Programmabhandlungen der höheren Schulen könnte viel Wertvolles, zumal Statistisches, veröffentlicht werden, was eben nur die Schulen bieten können, da es nur ihnen zugänglich ist.

Wie ich schon einmal gesagt, was wir in erster Linie brauchen, sind Tatsachen, zuverlässiges Material; — gerade auf dem Gebiet pädagogischer Fragen haben wir ein so starkes Zuviel an subjektivem Meinen und sei es auch besten »Überzeugungen«, daß wir gut tun, uns vorläufig in das Sammeln von Daten, Fakten über das Leben der Schüler zu vertiefen. — Wir werden dann mit ungleich fester gegründeten Einsichten in den Kampf der Meinungen eingreifen können. Dazu in ganz schlichter Weise anzuregen, schien mir gerade dieser Kongreß der richtige Platz, wo so viele zur Mitarbeit Berufene versammelt sind. (Lebhafter, anhaltender Beifall.)

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Direktor Trüper-Jena: Ich möchte Ihnen anheimgeben, ob wir in eine Diskussion eintreten wollen oder nicht. Der Vortrag hat uns so außerordentlich viel Anregendes geboten, daß, wenn eine Diskussion angenommen wird, sie ganz gewiß sehr lang werden würde. Ich weise Sie darauf hin, daß wir noch zwei Vorträge zu hören haben und daß es doch erwünscht wäre, wenn wir heute unser Programm erledigten. Wird die Diskussion gewünscht oder nicht? (Ablehnung.)

Es folgt der Vortrag des Herrn Landgerichtsrats **W. Kulemann**-Bremen über

Die forensische Behandlung der Jugendlichen.

I.

Die Fassung des Themas zieht den Rahmen weiter, als ich ihn auszufüllen beabsichtige. Daß jugendliche Personen anders behandelt werden, als Erwachsene, ist ein Grundsatz, der alle Rechtsgebiete beherrscht, insbesondere das gesamte Zivilrecht; ja die eigentliche Domäne des Jugendrechtes ist das Vormundschaftsrecht einschließlich der Bestimmungen über Fürsorgeerziehung. Ebenso spielen Altersgrenzen eine Rolle im öffentlichen, insbesondere im Staats- und Kirchenrecht. Aber teils ist auf allen diesen Gebieten das Bedürfnis tiefgreifender Reformen bisher nicht hervorgetreten, teils werden die einschlägigen Fragen von anderen Vortragenden erörtert werden.

Ich werde mich deshalb auf die kriminalistische Behandlung der Jugendlichen beschränken.

II.

Sondervorschriften für unerwachsene Personen gibt es sowohl im materiellen, wie im formellen Strafrecht. Ich habe sie in meinen Leitsätzen zusammengestellt und will mich nicht damit aufhalten, sie hier zu wiederholen, sondern wende mich sofort zur Kritik. Dabei scheint mir, um eine feste Grundlage zu gewinnen, vor allem erforderlich, den Grundgedanken zu erörtern, von dem aus wir zu einer abweichenden Behandlung der Jugendlichen gelangen, weil die Verständigung über ihn die Vorbedingung bietet für eine zutreffende Begriffsbestimmung.

Der Ausgangspunkt unseres heutigen Strafgesetzbuches ist klar gegeben in der Vorschrift, daß bei Personen in dem Alter zwischen 12 und 18 Jahren zunächst festgestellt werden soll, ob sie die zur Erkenntnis der Strafbarkeit ihrer Handlung erforderliche Einsicht besessen haben. Je nachdem diese Vorfrage bejaht oder verneint wird, soll ein strafrechtliches Verfahren stattfinden oder ausgeschlossen sein. Man ist ja allgemein einig darüber, daß diese Bestimmung zu verwerfen ist, und in der Tat wird ihre Unzulänglichkeit schon bewiesen durch die Gestaltung unserer gerichtlichen Praxis, denn die Fälle, daß wegen mangelnder Einsichtsfähigkeit Freisprechungen erfolgen, sind sehr selten, und in der Regel wandern Kinder von 12 Jahren, falls sie eine Straftat begangen haben, soweit man nicht in dem Verweise einen Ausweg findet, in das Gefängnis.

Man hat unseren Gerichten den Vorwurf gemacht, daß sie nicht das ihnen gegebene Hilfsmittel besser benutzten und die Einsichtsfähigkeit verneinten, insbesondere auch, daß sie nicht in ausgedehnterem Maße über diesen Punkt medizinische und pädagogische Sachverständige zuzögen. Meines Erachtens ist der eine Vorwurf ebenso unbegründet, wie der andere. Eine Person zwischen 12 und 18 Jahren weiß fast immer, daß eine gegen das Strafgesetzbuch verstoßende Handlung unerlaubt und strafbar ist, ja dieses Verständnis werden in der Regel sogar jüngere Kinder besitzen, und deshalb kann das Gericht bei Beantwortung dieser Frage meistens die Hilfe von Sachverständigen entbehren und muß fast ausnahmslos zu ihrer Bejahung gelangen. Aber der Fehler liegt eben darin, sie zu stellen und von ihrer Entscheidung die Bestrafung abhängig zu machen. Der erhobene Vorwurf wendet sich deshalb an die unrichtige Adresse: nicht gegen den Richter, sondern gegen den Gesetzgeber ist er zu richten. Einsichtsfähigkeit ist, wie ja schon das Wort sagt, ein durchaus

intellektualistisches Moment, und von ihr allein bei der Begriffsbestimmung der Jugendlichen auszugehen ist ebenso verkehrt, wie wenn man das Wesen des Menschen überhaupt ausschließlich im Intellekt sehen wollte. Die ältere Lehre von den drei Seelenvermögen ist allerdings heute aufgegeben, aber doch nur in dem Sinne, daß man es für unrichtig hält, verschiedene Gebiete des Geisteslebens nach der Art selbständiger Provinzen zu unterscheiden. Daß neben dem Denken auch noch das Gefühls- und Willensleben des Menschen in Betracht kommt, ist noch niemals bestritten. Ebensowenig kann es zweifelhaft sein, daß die Entwicklung von niederen zu höheren Stufen bis zum Abschluß der sittlichen Reife und vollen Verantwortlichkeit nicht auf eines dieser Gebiete, nämlich das intellektuelle beschränkt ist, sondern sie alle umfasst. Dann aber liegt es auf der Hand, daß man die Begriffsbestimmung der Jugendlichen nicht einseitig auf die Einsichtsfähigkeit begründen darf.

Es ist interessant, daß wir hier einem sehr alten Problem begegnen. Bekanntlich behauptete Sokrates, daß die Tugend lehrbar sei und stützte dies auf die Begründung, daß doch kein vernünftiger Mensch mit Bewußtsein etwas tun werde, was er als unrecht erkannt habe. Wir lächeln heute über diese Naivität und müssen den Gegnern des Sokrates zustimmen, wenn sie darauf hinweisen, daß fast jeder Verbrecher das Unrechte seines Tuns einsieht, daß es ihm aber an sittlicher Willenskraft fehlt, der an ihn herantretenden Versuchung Widerstand zu leisten. Auf dem falschen intellektualistischen Standpunkte des Sokrates steht aber unser heutiges Strafrecht.

Wollen wir den bezeichneten Fehler vermeiden, so müssen wir an die Stelle des engeren Begriffes der Einsichtsfähigkeit den weiteren, alle psychischen Gebiete umfassenden der geistigen Reife setzen. Als Jugendliche sind dann solche Personen anzusehen, deren Entwicklung freilich soweit fortgeschritten ist, daß man sie nicht mehr als zurechnungsunfähig betrachten kann, aber nicht weit genug, um sie den Erwachsenen gleichzustellen.

Aber so sehr ich in einer solchen Änderung einen wesentlichen Fortschritt sehen würde, so glaube ich doch, daß wir noch einen weiteren Schritt tun und uns noch mehr von dem Standpunkte des bisherigen Gesetzes entfernen müssen. Ich habe ihn in meinen Leitsätzen dahin formuliert: Wir müssen den bisherigen anthropologischen durch den pädagogischen Gesichtspunkt ersetzen. Ich will versuchen, näher zu erläutern, was ich darunter verstehe.

Das Strafrecht hat es seinem Begriffe nach mit zwei verschiedenen Dingen zu tun: einerseits mit der Straftat und andrerseits mit der

gegen sie erfolgenden staatlichen Reaktion. Bei der Straftat wiederum unterscheiden wir die objektive und die subjektive Seite und verstehen unter der letzteren die in der Person des Täters liegenden Umstände. Das heutige Strafrecht nimmt bei der Begriffsbestimmung der Jugendlichen seinen Ausgangspunkt von der Straftat, und zwar ausschließlich von ihrer subjektiven Seite, nämlich von der natürlichen Entwicklung des Täters, also von anthropologischen Momenten. Das würde selbst dann bestehen bleiben, wenn wir an die Stelle der Einsichtsfähigkeit die geistige Reife setzten. Mein Vorschlag geht nun dahin, diesen Ausgangspunkt völlig aufzugeben und an seine Stelle treten zu lassen die Art der staatlichen Reaktion, also nicht, wie bisher zu argumentieren: »Gewisse Personen gehören auf Grund ihres Alters zu den Jugendlichen: deshalb werden sie einer abweichenden Behandlung unterworfen«, sondern vielmehr: »Gewisse Personen erfordern mit Rücksicht auf ihr Alter eine von der normalen abweichende Art der Behandlung: deshalb bezeichnen wir sie als Jugendliche«. Damit ist gesagt, daß das Unterscheidungsmoment zwischen Jugendlichen und Erwachsenen nur mittelbar in ihrem Lebensalter, unmittelbar aber darin zu finden ist, daß bei ihm die für Erwachsene vorgesehene Art staatlicher Reaktion gegen das begangene Unrecht nicht angemessen erscheint. Die Reaktion besteht in Erziehung oder Bestrafung. Nehmen wir den Ausgangspunkt von der geistigen Entwicklung, so stellen wir damit den Satz auf, daß gegen Personen von derselben Entwicklungsstufe stets dieselben Maßregeln ergriffen werden müßten. Aber daß das falsch ist, brauche ich in einem Kreise von Pädagogen wohl kaum besonders zu betonen. Wie das eine Pferd nur der Peitsche gehorcht, während das andere dadurch störrisch gemacht wird, so ist auch für die Behandlung von Verbrechern derselben Entwicklungsstufe je nach ihrer Eigenart Erziehung oder Strafe das geeignetere Mittel.

III.

Daß mein Vorschlag, rein methodologisch betrachtet, das Gegenteil der heutigen Behandlung bedeutet, liegt auf der Hand. Ob er auch praktisch zu anderen Ergebnissen führt, wollen wir jetzt miteinander erörtern.

Dabei muß ich allerdings das zuletzt Gesagte in zwei Beziehungen etwas ergänzen bezw. berichtigen, insofern ich mich im Interesse der größeren Übersichtlichkeit und Kürze einer Ungenauigkeit schuldig gemacht habe.

Wenn ich als Mittel staatlicher Reaktion gegen Verbrechen nur

Erziehung und Strafe erwähnte, so habe ich eine dritte Maßregel unberücksichtigt gelassen, nämlich die Unschädlichmachung. Aber sie kommt nur in Betracht gegen anormale Personen. Bisher wird sie angewandt gegen gemeingefährliche Geisteskranke, und wenn man heute von kriminalistischer Seite auch für die sogenannten Unverbesserlichen dauernde Einsperrung fordert, so wird man doch auch bei ihnen geneigt sein, einen geistigen Defekt anzunehmen. Jedenfalls entfällt die Unschädlichmachung aus dem Rahmen meines Vortrages.

Bleiben hiernach in der Tat nur Erziehung und Strafe, so muß doch auch hier darauf hingewiesen werden, daß zwischen beiden nicht ein absoluter, sondern nur ein relativer Gegensatz besteht, denn wie keine Erziehung völlig der Strafe entbehren kann, so soll ebenso jede Strafe erzieherisch wirken. Aber schließen hiernach beide Begriffe sich freilich gegenseitig nicht aus, so fallen sie doch auch nicht zusammen, denn, wie die Erziehung sich neben der Strafe noch anderer Mittel bedient, so verfolgt die Strafe neben der Erziehung auch noch andere Zwecke, insbesondere den der Vergeltung, und ich halte es für eine Einseitigkeit, die zu unerträglichen Folgerungen führt, wenn einige Vertreter der modernen Kriminalistik sie völlig ausschalten wollen. Erziehung und Strafe bilden also immerhin zwei verschiedene Grundrichtungen staatlicher Reaktion.

Dürfen wir deshalb beide auch fernerhin als Gegensätze behandeln, so läßt sich offenbar als Regel der Satz aufstellen, daß die Erziehung für Kinder, die Strafe für Erwachsene bestimmt ist. Es handelt sich nur um die Frage, in welcher Weise diese beiden Klassen gegeneinander abzugrenzen sind und ob es etwa geboten erscheint, zwischen sie noch eine dritte, die der Jugendlichen, einzuschieben.

Es liegt auf der Hand, daß die Grenze nicht scharf gezogen, insbesondere nicht an eine feste Altersstufe geknüpft werden kann, denn weder vollzieht sich bei demselben Individuum die Entwicklung sprungsweise, noch bei verschiedenen Personen gleichmäßig. Mit Rücksicht hierauf scheint es das Richtigste zu sein, die Entscheidung, ob jemand im Sinne des Gesetzes als Kind oder als Erwachsener zu behandeln sei, im Einzelfalle durch den Richter treffen zu lassen, der nach den konkreten Verhältnissen sich ein Urteil darüber bilden kann, ob der Täter die für Erwachsene vorausgesetzte Stufe geistiger Entwicklung erlangt hat und deshalb den für sie gegebenen Strafvorschriften zu unterwerfen ist. Wir würden uns dabei auch auf den Vorgang einzelner früherer Gesetzgebungen berufen können, indem z. B. in dem preußischen St.-G.-B. keine Grenze nach unten,

in dem sächsischen keine solche nach oben gezogen war. Aber praktische Erwägungen lassen dies nicht allgemein ratsam erscheinen. Wollte man bei einem fünfjährigen Kinde oder bei einem dreißigjährigen Manne dem Richter die Entscheidung übertragen, ob Erziehung oder Bestrafung vorzuziehen sei, so würde man offenbar unzweckmäßig handeln, weil man überflüssige Arbeit forderte. Für so extreme Fälle kann das Gesetz selbst die Aufgabe lösen und dadurch die Gerichte entlasten. Aber eben auch nur für solche. Für die in der Mitte liegenden Altersstufen kann in der Tat nur der Richter die Grenzziehung vornehmen.

Wir sind bisher davon ausgegangen, daß es sich um die Wahl zwischen Erziehung und Bestrafung handelt. Aber auch wenn diese Frage zu Gunsten der Bestrafung entschieden ist, so muß man doch nicht allein die Höhe der Strafe, sondern auch ihre Art von dem Grade der erwähnten geistigen Entwicklung abhängig machen. Wollte man dies ganz in die Hände des Richters legen, so würde man zu so weit gezogenen Strafgrenzen gelangen, wie sie mit Rücksicht auf möglichste Einheitlichkeit der Strafjustiz nicht erwünscht sind.

Das Gesagte führt zu dem Ergebnis, daß es sich empfiehlt, an die Stelle einer Zweiteilung die Dreiteilung zu setzen, d. h. zwischen Kindern und Erwachsenen die Zwischengruppe der Jugendlichen einzufügen mit folgender Bedeutung: Gegen Kinder findet keine Bestrafung statt, sondern ausschließlich Maßregeln der Erziehung. Erwachsene umgekehrt unterliegen der normalen Art der Bestrafung. Bei Jugendlichen endlich hat der Richter im Einzelfalle zu entscheiden, einerseits ob überhaupt kriminelle Strafe, event. neben Erziehungsmaßregeln, am Platze ist, andererseits falls diese Vorfrage bejaht wird, welche Modifikation die normale Art der Bestrafung zu erfahren habe, um dem verfolgten Zwecke staatlichen Eingreifens gerecht zu werden. Auch hier ist nicht ausgeschlossen, daß der Gesetzgeber dem Richter einen Teil seiner Aufgabe abnimmt und die zulässigen Strafen für Jugendliche anders bestimmt, als für Erwachsene. —

Fassen wir das gewonnene Ergebnis zusammen, so werden wir den Begriff der Jugendlichen dahin zu definieren haben, daß es Personen sind, gegen welche mit Rücksicht auf ihr jugendliches Alter und die dadurch bedingte Stufe geistiger Entwicklung entweder eine Bestrafung überhaupt oder doch wenigstens die normale Art derselben nicht geeignet erscheint.

Dadurch entfernen wir uns nicht unerheblich von dem heutigen

Gesetze, welches gegen Jugendliche, sofern sie als einsichtsfähig anerkannt sind, keine Erziehungsmaßregeln, sondern nur Strafe zuläßt. Aber gerade diese Änderung halte ich für die Grundvoraussetzung, um zu einer befriedigenden Lösung der Frage der Jugendlichen zu gelangen.

IV.

Versuchen wir, auf Grund der gewonnenen Begriffsbestimmung die Klasse der Jugendlichen nach dem Lebensalter festzustellen, so haben wir es mit einer doppelten Grenzziehung zu tun, einer solchen nach unten und einer solchen nach oben.

Was die untere Grenze betrifft, so ist man allgemein darin einig, daß die jetzige von 12 Jahren zu niedrig gegriffen ist, aber es besteht eine Meinungsverschiedenheit darüber, ob eine Erhöhung auf 14 oder auf 16 Jahre vorzuziehen sei. Ich halte den ersteren Vorschlag für den richtigeren, gelange aber zu dieser Stellungnahme nur auf Grund meines veränderten Ausgangspunktes. Handelte es sich, wie bisher, darum, eine Grenze zu ziehen, oberhalb deren niemals Erziehungs- sondern stets nur Strafmaßregeln anzuwenden sind, so würde ich mich unbedenklich für 16 Jahre entscheiden, ja ich habe oft genug Fälle erlebt, in dem es sich um 17- und 18jährige Personen handelte und trotzdem das Gericht einstimmig der Ansicht war, daß der Täter besser in einer Erziehungsanstalt als im Gefängnisse untergebracht wäre. Aber nach meinem Grundgedanken soll es ja künftig auch bei den Jugendlichen in das Ermessen des Gerichtes gestellt sein, das eine oder das andere Mittel anzuwenden, und die Grenzziehung hat vielmehr die Bedeutung, daß unterhalb des bezeichneten Alters stets nur Erziehungsmaßregeln und niemals Strafen zulässig sind. In diesem Sinne verstanden ist die Grenze bei 16 Jahren zu hoch gegriffen, denn man findet gar nicht selten Personen, die schon früher so weit entwickelt sind, daß eine gerichtliche Bestrafung am Platze ist. Meines Erachtens würde man bei der Altersbestimmung vielleicht kaum über das bisher vorgeschriebene 12. Jahr hinaus zu gehen Veranlassung haben, wenn nicht ein Gesichtspunkt Berücksichtigung forderte, der streng genommen, auf einem fremden Gebiete liegt, aber trotzdem für die Entscheidung eine ausschlaggebende Bedeutung beanspruchen darf: das ist die Rücksicht auf die Schule. Es scheint mir zweifellos, daß ein Kind, das im Gefängnis gesessen hat, nicht mehr die Schule besuchen kann. Schule und Gefängnis schließen sich gegenseitig aus. Nun ist aber die menschliche Gesellschaft ihren heranwachsenden Mitgliedern schuldig, ihnen das Mindestmaß von Kenntnissen und Erziehung, das die Volksschule

bieten kann, nicht zu schmälern, und hinter diesem Gesichtspunkte muß selbst die Erwägung zurücktreten, daß in einzelnen Fällen nach der Persönlichkeit des Täters eine gerichtliche Bestrafung gerechtfertigt werden könnte. Da nun mit Ausnahme von Bayern in ganz Deutschland die Schulpflicht erst mit dem 14. Lebensjahre ihr Ende erreicht, so wird man auch hier die Untergrenze der Klasse der Jugendlichen zu ziehen haben.

Die obere Grenze, die das bisherige Gesetz bei 18 Jahren annimmt, ist weniger angefochten als die untere, aber daß sie unrichtig ist, glaube ich durch hohe Autoritäten beweisen zu können. Zunächst beziehe ich mich auf die Praxis der Gerichte. Gegen Personen von 18 Jahren, die ein Verbrechen begangen haben, muß das Gericht auf Zuchthaus erkennen, aber tatsächlich geschieht das äußerst selten; ganz überwiegend greift man zu Gefängnis, indem man das jugendliche Alter als »mildernden Umstand« betrachtet. Ich halte dieses Verfahren für juristisch sehr angreifbar, denn das Gesetz hat durch Ziehung der Altersgrenze bei 18 Jahren ausgesprochen, daß ein Alter über diesen Zeitpunkt hinaus als solches kein Grund für eine anormale Behandlung sein soll, aber dasselbe gibt der richtigen Auffassung des Gerichtes Ausdruck, daß 18jährige Personen nicht in das Zuchthaus gehören. Wer aber etwa den Gerichten die von mir angenommene Autorität bei Entscheidung unserer Frage nicht zugestehen wollte, wird sie hoffentlich den deutschen Bundesfürsten nicht versagen, und sie sind es, die ich für meinen Standpunkt ins Feld führen kann. Wir haben im deutschen Strafgesetzbuche einen Rest der früher nicht seltenen Fälle sogenannter absoluter Strafen, d. h. solcher, bei denen dem Richter nicht die Freiheit der Auswahl innerhalb eines gewissen Rahmens gelassen, sondern die Strafe vom Gesetzgeber unwandelbar festgesetzt ist. Diese Einrichtung besteht bei der Todesstrafe. Hat sich eine Person von 18 Jahren eines Mordes oder des Hochverrates in gewissen schweren Fällen schuldig gemacht, so muß das Gericht auf Todesstrafe erkennen. Aber ich habe noch niemals von einem Falle erfahren, in dem sie vollstreckt wäre; vielmehr erfolgt ausnahmslos im Wege der Gnade die Umwandlung in Freiheitsstrafe. Damit aber haben die Inhaber der Gnadengewalt, also die deutschen Bundesfürsten, klar ausgesprochen, daß sie die Anwendung der Todesstrafe gegen 18jährige Personen nicht für richtig halten.

Will man ein höheres Alter vorschlagen, so ist ja eine gewisse Willkürlichkeit nicht ganz zu vermeiden, aber es bietet sich doch ein Gesichtspunkt, der meines Erachtens als ausschlaggebend anerkannt

werden muß, und das ist die Parallele mit dem bürgerlichen Rechte. Beide, das Strafrecht wie das Zivilrecht, lassen die volle Verantwortung für eigene Handlungen erst mit einer gewissen Alterstufe eintreten. Wenn nun das bürgerliche Recht diese Stufe auf das 21. Lebensjahr festsetzt, so ist nicht erfindlich, aus welchem Grunde man sie im Strafrecht niedriger wählen dürfte; handelt es sich doch bei diesem um Rechtsgüter, deren Wert zweifellos nicht geringer, sondern höher ist, als Vermögensinteressen. Man wird deshalb nur konsequent handeln, wenn man auch für das Strafrecht die Grenze zwischen Jugendlichen und Erwachsenen auf das 21. Jahr festsetzt.

V.

Wir mußten uns bei der Begriffsbestimmung der Jugendlichen etwas länger aufhalten, weil wir hier den Boden des Bestehenden grundsätzlich verließen. Anders liegt es bei dem zweiten Punkte unserer Erörterung, nämlich der Prüfung der Mittel, die gegen jugendliche Verbrecher zur Anwendung kommen sollen. Sie zerfallen, wie schon oben ausgeführt, in zwei große Klassen, nämlich erzieherische und strafrechtliche. Über beide brauche ich nur wenig zu sagen.

Was die Erziehungsmaßregeln anlangt, so bilden sie den Gegenstand anderer Vorträge, und ich verzichte auf ihre Erörterung um so lieber, als die mir zugemessene Zeit mich zu äußerster Beschränkung zwingt. Immerhin möchte ich auf einen nach meiner Beobachtung noch nicht öffentlich erörterten Gesichtspunkt hinweisen. Wenn man bisher im wesentlichen nur zwei Gruppen von Erziehungsmaßregeln unterscheidet, nämlich Anstalts- und Familien-Erziehung, und zwar die letztere in dem Sinne eines Herausnehmens aus der früheren Umgebung und der Unterbringung bei fremden Erziehern, so scheint mir dies nicht erschöpfend. Man wird unterscheiden müssen, ob die bisherige schlechte Erziehung auf bösem Willen oder auf mangelndem Verständnisse beruht. Im ersteren Falle ist die Fortnahme aus der schlechten Umgebung durchaus erforderlich, in letzterem dagegen scheint es angängig, an ihre Stelle eine bloße Beeinflussung und Überwachung der Erziehung durch Raterteilung und Mithilfe bei dessen Durchführung treten zu lassen.

Auch hinsichtlich der zulässigen Strafen scheint mir keine Veranlassung zu wesentlichen Abweichungen von dem jetzigen Rechtszustande geboten. Nur dürfte Festungshaft nicht als eine gegen Jugendliche verwertbare Strafart anzusehen und deshalb durch Haft zu ersetzen sein. Wenn gegen den Verweis der Einwand erhoben

ist, daß er meistens ohne Wirkung bleibe, so mag das richtig sein; aber er ist auch kaum als eigentliche Strafe aufzufassen, sondern erscheint mehr als natürlicher Abschluß eines Verfahrens, bei dem man sich überzeugt, daß freilich etwas Unrechtes getan ist, daß aber eine wirkliche Strafmaßregel nicht geboten ist. In solchen Fällen ist es am Platze, dem Übeltäter die Mißbilligung über seine Tat auszusprechen, und ihn vor Wiederholungen zu warnen. Beides geschieht im Verweise. Da er eine Warnung ganz von selbst enthält, so hat es auch keinen Zweck, sie neben ihm als besondere Maßregel aufzuführen.

Erzieherische und strafrechtliche Maßregeln stehen zueinander nicht in dem Verhältnisse der gegenseitigen Ausschließung, beide sind vielmehr in demselben Falle nebeneinander verwendbar. Allerdings ist es nicht angemessen, den erzieherischen Maßnahmen noch Bestrafung nachfolgen zu lassen, denn wenn die ersteren — wie doch einstweilen erwartet werden muß — ihren Bestimmungszweck einer Besserung des Täters erreicht haben, so könnte eine weitere Bestrafung nur unter dem Gesichtspunkte des Vergeltungsgedankens gerechtfertigt werden, und es erscheint richtiger, ihn gegenüber Jugendlichen möglichst zurücktreten zu lassen. Dagegen ist gegen den Anschluß von Erziehungsmaßregeln an die vorangegangene Bestrafung ein berechtigter Einwand nicht zu erheben, und wenn in der Literatur darauf hingewiesen ist, daß die aus einer Strafanstalt Entlassenen für nachfolgende Erziehung verdorben seien, so wird dies, soweit der Angriff überhaupt berechtigt erscheint, auf die unrichtige Behandlung in den Gefängnissen, insbesondere den Verkehr mit anderen Sträflingen zurückzuführen sein. Deshalb ist zu fordern, daß die Strafvollstreckung gegen Jugendliche tunlichst weitgehend in der Form der Einzelhaft geschieht.

VI.

Die besten Gesetze verfehlen ihren Zweck, wenn ihre Handhabung ungeeigneten Organen anvertraut wird, und leider muß behauptet werden, daß unsere bisherigen Strafgerichte Jugendlichen gegenüber solche ungeeigneten Organe darstellen. Hat das geltende Strafrecht, wie ihm mit Recht von der modernen Schule vorgeworfen wird, viel zu einseitig den Vergeltungsgedanken vor dem Erziehungszwecke bevorzugt, hat dasselbe überhaupt zu Unrecht seinen Ausgangspunkt genommen von der Tat als objektiver Erscheinung, anstatt von der Person des Täters, so ist es begreiflich, daß die unter dem Einflusse dieses Strafrechts aufgewachsenen und zu seiner Handhabung berufenen Richter den Jugendlichen, bei denen, wie ich schon be-

tonte, der Zweck der Vergeltung durchaus gegen den der Erziehung zurücktreten muß und die Würdigung der Persönlichkeit von entscheidender Bedeutung ist, noch weit weniger gerecht werden als den Erwachsenen. Aber man wird leider noch weitergehende Vorwürfe gegen die bisherigen Strafgerichte als begründet anerkennen müssen, nämlich daß sie überhaupt hinter den Anforderungen der Zeit zurückbleiben, für neue Gedanken wenig zugänglich sind und, abgesehen von einem unglaublichen, leider vom Reichsgerichte begünstigten Formalismus, viel zu wenig einer individuellen Behandlung zugänglich sind, sondern nach fester Schablone, ja man kann sagen, handwerksmäßig, arbeiten. Wäre das nicht der Fall, so würde es längst möglich gewesen sein, den in ihren Grundlagen eigentlich allgemein anerkannten Forderungen der modernen Strafrechtsreformbewegung auch unter den bestehenden Gesetzen Geltung zu verschaffen, denn nichts hindert das Gericht, schon heute in ganz anderer Weise, als es geschieht, den Schwerpunkt nicht auf die Tat als objektive Erscheinung, sondern auf die Person des Täters zu legen und alle Ermittlungen vorzunehmen, die erforderlich sind, um über sie Klarheit zu gewinnen.

Aber wäre hier wirklich von der heranwachsenden Generation Besserung zu erhoffen, so wird ein anderer Umstand stets bleiben, der die Strafgerichte nicht als geeignete Organe zur Aburteilung jugendlicher Personen erscheinen läßt. Ein alter Satz heißt: »Übung macht den Meister«. Nun fehlt aber unseren Strafgerichten jede Übung in der Behandlung der Jugendlichen. Es liegt auf der Hand, daß von den zur Beurteilung gelangenden Personen die übergroße Mehrzahl erwachsen ist. Wer die Zuständigkeit der Strafgerichte für Jugendliche verteidigen wollte, müßte schon den Satz aufstellen, daß die staatliche Reaktion gegen Straftaten bei Jugendlichen und Erwachsenen im wesentlichen gleichen Charakter trage. In dem Kreise dieser Versammlung wird sich kaum ein Vertreter dieser Auffassung finden.

Aber glücklicherweise haben wir unter den Richtern Personen, welche die bei den Strafgerichten vermißte Übung in dem Verkehre mit Jugendlichen in besonders hohem Maße besitzen: das sind die Vormundschaftsrichter. Sie wird man deshalb für diesen Zweck in erster Linie heranzuziehen haben.

Doch es handelt sich nicht nur um die Richter, sondern es muß auch versucht werden, ihnen Personen zur Seite zu stellen, die als Fachleute in noch höherem Grade als sie auf dem Gebiete der Jugendbehandlung bewandert sind. Dazu gehören in erster Linie

Pädagogen, also Lehrer, und da die psychische Entwicklung mit der physiologischen Hand in Hand geht, auch Ärzte. Neben ihnen kommen ferner in Betracht solche Personen, die, wie Vorstände von Erziehungvereinen, sich überwiegend mit Jugendlichen beschäftigen. Es scheint nicht ausreichend, diese Hilfskräfte lediglich als Sachverständige zuzuziehen, sondern es ist ein sehr wertvoller, neuerdings von den verschiedensten Seiten vertretener Gedanke, den ich mir durchaus zu eigen mache, sie nach Art der Schöffen dem Richter zur Seite zu setzen und auf diese Weise besondere Jugendgerichte zu schaffen.

Man könnte, wie es scheint, einwenden, daß alles hier gesagte nur so weit zuträfe, wie es sich um erzieherische Maßnahmen handelt, nicht aber auf die Verhängung von Strafen. Aber nicht allein soll doch auch deren Auswahl und Abmessung von pädagogischen Gesichtspunkten beherrscht sein, sondern vor allem kann die Frage, ob Erziehung oder Strafe angezeigt ist, nur nach diesem Maßstabe und deshalb von Personen entschieden werden, die eine besondere Sachkenntnis besitzen. Gerade darin, daß beide Arten von Maßregeln in derselben Hand liegen und in das richtige gegenseitige Verhältnis gebracht werden können, besteht der Hauptwert einer solchen Einrichtung.

VII.

Bei der Gestaltung des Verfahrens, wie es vor den Jugendgerichten stattfinden soll, ergeben sich nicht unerhebliche Schwierigkeiten aus der Verbindung erzieherischer und strafrechtlicher Maßregeln. Für die letzteren gilt heute der Grundsatz des Anklageprozesses und das Anklagemonopol der Staatsanwaltschaft, d. h. ohne Eingreifen der letzteren kann kein Strafverfahren eingeleitet werden, und in diesem muß sie vertreten sein. Staatsanwalt und Angeklagte werden als Parteien mit in wesentlichen gleichen Rechten betrachtet, und der Richter beschränkt sich darauf, einen zwischen ihnen geführten Streit zu entscheiden. Im Gegensatze hierzu ist das Verfahren vor dem Vormundschaftsgerichte, dem die Erziehungsmaßregeln anvertraut sind, ein dem System des Inquisitionsprozesses nachgebildetes Offizialverfahren, in welchem der Richter auf jede an ihn gelangende Anregung einzugreifen hat und eine Parteigruppierung nicht stattfindet. Soll das Jugendgericht berechtigt sein, nach dem von ihm ermittelten Umständen des einzelnen Falles entweder erzieherische oder strafrechtliche Maßregeln oder eine Verbindung beider anzuordnen, so ist es unmöglich, für beide verschiedene Arten des Verfahrens vorzuschreiben, das letztere muß vielmehr einheitlich ge-

staltet werden, wobei es aber als Aufgabe erscheint, den bezeichneten Rücksichten tunlichst Rechnung zu tragen. Versuchen wir dies, so kommen wir zu folgenden Vorschlägen.

Die Grundlage hat das schöffengerichtliche Verfahren zu bilden; dasselbe ist jedoch in wichtigen Punkten abweichend zu gestalten.

Zunächst kann das Anklagemonopol der Staatsanwaltschaft nicht festgehalten werden, es muß vielmehr dem Gerichte freistehen, auch ohne deren Antrag einzugreifen. Ebenso ist ihre Beteiligung an dem Verfahren nicht gesetzlich zu erfordern, vielmehr muß das Gericht befugt sein, das letztere auch ohne Mitwirkung der Staatsanwaltschaft durchzuführen. Allerdings ist davon auszugehen, daß beides nur in solchen Fällen geschehen wird, in denen zu erwarten ist, daß nicht strafrechtliche, sondern erzieherische Maßregeln verhängt werden, und es mag sich empfehlen, die Staatsanwälte im Aufsichtswege anzuweisen, daß sie sich stets dann am Verfahren beteiligen, wenn nach ihrer Auffassung Bestrafung am Platze ist. Aber sowenig es ihnen verwehrt ist, auch in anderen Fällen einzugreifen, sowenig scheint es ratsam, die Voraussetzungen ihrer Mitwirkung im Gesetze festzulegen, es genügt vielmehr die Vorschrift daß das Gericht sowohl von der Einleitung des Verfahrens wie von der Anberaumung der Hauptverhandlung der Staatsanwaltschaft Nachricht zu geben hat und daß diese zur Beteiligung jederzeit berechtigt ist. Ist sie im Termine nicht vertreten, so hat der Vorsitzende den Inhalt der Beschuldigung vorzutragen. Der Eröffnungsbeschluß der sich auch im normalen Strafverfahren als durchaus entbehrlich erwiesen hat, ist zu beseitigen, vielmehr hat der Vorsitzende, wenn er nach den von ihm angestellten Ermittlungen die Verhängung erzieherischer oder strafrechtlicher Maßregeln für notwendig hält, Termin zur Hauptverhandlung anzusetzen und die Beteiligten, zu denen auch die gesetzlichen Vertreter des Beschuldigten zu rechnen sind, davon in Kenntnis zu setzen. Ebenso ist der Erlaß eines Strafbefehls auszuschließen, da von ihm eine erziehliche Wirkung nicht erwartet werden kann.

Es ist mehrfach darauf hingewiesen, daß die Öffentlichkeit der Gerichtsverhandlung für den jugendlichen Täter eine große Gefahr bietet, indem sie auf ihn einen höchst ungünstigen Einfluß insofern ausübt, als insbesondere seine Eitelkeit und sein falsches Ehrgefühl dadurch angeregt wird, daß er sich als Mittelpunkt einer öffentlichen Schaustellung empfindet und die Zeitungen über ihn berichten. Niemand wird auch daran denken, erzieherische Maßregeln vor der Öffentlichkeit zu verhandeln, und da, wie mehrfach betont, bei

Jugendlichen auch für die Strafe der Erziehungszweck im Vordergrunde stehen muß, so darf an der Vorschrift der Öffentlichkeit, wie sie für das allgemeine Strafverfahren gilt, hier nicht festgehalten werden, es ist vielmehr unter die Gründe, aus denen sie ausgeschlossen werden kann, auch die Befürchtung einer ungünstigen Wirkung auf den Angeklagten aufzunehmen.

Schwierigkeiten bietet die Frage der Verteidigung. Einerseits ist es, zumal wenn schwerere Strafen verhängt werden sollen, durchaus erforderlich, daß der Angeklagte einen Verteidiger hat, andererseits wird derselbe, soweit es sich um Erziehungsmaßregeln handelt, ein störendes Element bilden, denn wenn der jugendliche Täter das Gefühl hat, daß ein Verteidiger ihm zur Seite steht, um ihn vor etwa seitens des Gerichts zu befürchtendem Unrecht zu schützen, so ist offenbar bei ihm diejenige Gemütsstimmung ausgeschlossen, die eine Vorbedingung für günstige Aufnahme erzieherischer Einwirkung bildet. Es scheint nicht wohl möglich, im Gesetze selbst die Fälle zu sondern, in denen der eine oder der andere Gesichtspunkt überwiegt, und es bleibt deshalb nichts anderes übrig, als die Zulassung eines Verteidigers von dem Ermessen des Gerichtes abhängig zu machen.

Endlich ist in dem Verfahren vor den Jugendgerichten einer Forderung Rechnung zu tragen, die in neuerer Zeit immer mehr Vertreter findet, nämlich der Einführung der bedingten Verurteilung, d. h. es ist eine Entscheidung dahin zuzulassen, daß ein auf Strafe lautendes Urteil nicht vollstreckt werden soll, falls der Verurteilte innerhalb der sogenannten Bewährungsfrist sich eines neuen Verstoßes gegen die Strafgesetze nicht schuldig macht. Dabei ist eine Verbindung mit erzieherischen Maßnahmen in der Weise möglich, daß ein befriedigender Erfolg der letzteren als Bedingung für die Nichtvollziehung der Strafe gefordert wird. Gerade die Hoffnung, einer schon erkannten Strafe zu entgehen, wird einen starken Einfluß auf den Täter ausüben, die Bahn der Besserung zu betreten.

VIII.

Es ist nicht zu verkennen, daß nach den hier gemachten Vorschlägen dem Jugendgerichte eine gewisse patriarchalische Stellung eingeräumt ist und wichtige Verfügungen von seinem freien Ermessen abhängig gemacht sind. Ist dies im allgemeinen eine notwendige Folge des Grundgedankens, daß bei strafbaren Handlungen jugendlicher Personen der Gesichtspunkt der Erziehung im Vordergrunde stehen soll, so muß doch selbstverständlich alles, was mit diesem

Grundgedanken vereinbar ist, geschehen, um der Gefahr eines Mißbrauches so weitgehender Befugnisse entgegenzutreten. Einen Schutz gegen solche bietet zunächst das Beschwerderecht, das gegen jede von dem Gerichte oder dessen Vorsitzenden verfügte Maßregel zu geben ist. Aber darüber hinaus muß Fürsorge getroffen werden, daß in einer zweiten Instanz eine sorgfältige Nachprüfung stattfindet. Deshalb ist, wie gegen alle schöffengerichtlichen Urteile, eine Berufung an die Strafkammer des Landgerichts zu gestatten. Soll aber die letztere geeignet sein, den besonderen Rücksichten, wie sie bei Jugendlichen in Betracht kommen, gerecht zu werden, so muß auch in ihr das sachverständige Laienelement zur Geltung kommen. Es empfiehlt sich deshalb 2 Richtern 3 Schöffen zur Seite zu stellen und diese aus den oben bezeichneten Berufskreisen zu entnehmen. Ebenso ist hier die Bestellung eines Verteidigers bedingungslos vorzuschreiben. Das Bedenken, das dagegen hinsichtlich der ersten Instanz geltend gemacht werden konnte, findet hier nicht mehr statt, denn wenn der Täter sich der seitens des Gerichts verhängten Maßregel nicht fügt, sondern sich gegen sie durch Einlegung der Berufung zur Wehr setzt, so ist dies ein Beweis dafür, daß die oben bezeichnete Gemütsstimmung gegenüber dem Gerichte, die das Eingreifen eines Verteidigers nicht ratsam erscheinen ließ, nicht vorhanden ist. Außerdem wird es sich in der großen Mehrzahl der Sachen, die in die Berufungsinstanz gelangen, um Fälle handeln, bei denen entweder die Begehung der Straftat bestritten wird oder es sich um Rechtsfragen handelt. Dann aber muß der volle Rechtsschutz des normalen Verfahrens geboten werden. Gerade die Gewährung möglichst weitgehender Garantien in der zweiten Instanz gibt die Möglichkeit, in der ersten das juristische Moment gegenüber pädagogischen Rücksichten etwas zurücktreten zu lassen.

Leitsätze.

I.

Die Abgrenzung der Klasse der Jugendlichen in der heutigen Strafgesetzgebung ist zunächst insofern verfehlt, als ihr das rein intellektualistische Moment der Einsichtsfähigkeit in die Strafbarkeit der begangenen Handlung zugrunde liegt und der Willensfaktor unberücksichtigt geblieben ist. Eine Verbesserung würde deshalb darin bestehen, daß an Stelle dieser Einsichtsfähigkeit die allgemeine geistige Entwicklung gesetzt würde.

II.

Aber es erscheint richtiger, diesen Ausgangspunkt ganz aufzugeben und die bisherige anthropologische durch die pädagogische

Grundlage zu ersetzen, d. h. das Unterscheidungsmoment zu entnehmen nicht aus der Person des Täters, sondern aus der Art der staatlichen Reaktion gegen das begangene Unrecht. Diese hat freilich auf die Persönlichkeit des Täters Rücksicht zu nehmen, sich aber nicht nach ihr allein, sondern daneben nach der Art und den näheren Umständen der Tat zu bestimmen.

III.

Als staatliche Reaktionen kommen in Betracht: Erziehung, Bestrafung und Unschädlichmachung. Die letztere ist lediglich bestimmt für geistig anormale d. h. solche Personen, auf welche weder Erziehung, noch Bestrafung mit Aussicht auf Erfolg anwendbar ist. Sie entfallen aus der vorliegenden Erörterung.

IV.

Kinder unterliegen ausschließlich der Erziehung; Erwachsene ausschließlich der Bestrafung. Jugendliche Personen bilden eine Mittelklasse, bei der nicht durch den Gesetzgeber allgemein im voraus, sondern nur durch den Richter im Einzelfalle nach Maßgabe der Individualität sowie der Art und den näheren Umständen der Tat entschieden werden kann, ob und in welchem Umfange Erziehung oder Bestrafung am Platze ist.

V.

Die Grenze zwischen Kindern und Jugendlichen ist auf das 14te, diejenige zwischen Jugendlichen und Erwachsenen auf das 21ste Lebensjahr festzusetzen.

VI.

Gegen Jugendliche sind im Falle einer Verletzung der Strafgesetze folgende Maßregeln zulässig:

A. Erzieherische: 1. Überwachung und Beeinflussung der Erziehung bei den bisherigen Erziehern; 2. Unterbringung bei fremden Erziehern; 3. Aufnahme in eine Erziehungsanstalt.

B. Strafrechtliche: 1. Verweis; 2. Geldstrafe; 3. Haft; 4. Gefängnis.

Haft und Gefängnisstrafe sind nicht allein in besonderen Anstalten oder mindestens in besonderen, ausschließlich für Jugendliche bestimmten Räumen, sondern auch möglichst weitgehend in der Form der Einzelhaft zu vollziehen.

Erzieherische und strafrechtliche Maßregeln können miteinander verbunden werden.

VII.

Die Verhängung der unter VI bezeichneten Maßregeln ist besonderen Behörden (Jugendgerichten) zu übertragen. Sie werden

gebildet aus dem Vormundschaftsrichter als Vorsitzendem und einer Anzahl von Beisitzern. Unter diesen soll sich stets ein Arzt und ein Lehrer befinden.

VIII.

Das Verfahren ist nach dem Vorbilde des schöffengerichtlichen zu gestalten. Der Erlaß eines Strafbefehls findet nicht statt.

Die Öffentlichkeit kann auch dann ausgeschlossen werden, wenn das Gericht von ihr eine ungünstige Wirkung auf den Angeklagten befürchtet.

Die Einleitung des Verfahrens ist durch den Antrag der Staatsanwaltschaft nicht bedingt, vielmehr ist der Vorsitzende auf Grund einer an ihn gelangenden Anzeige oder von Amts wegen zum Eingreifen befugt, doch hat er hiervon der Staatsanwaltschaft Mitteilung zu machen. Diese ist zur Beteiligung an dem Verfahren berechtigt, aber nicht verpflichtet.

Die Abgabe eines Eröffnungsbeschlusses findet nicht statt. Hält der Vorsitzende nach dem Ergebnisse der angestellten Ermittelungen die Verhängung einer der unter VI bezeichneten Maßregeln für geboten, so hat er Termin zur Hauptverhandlung anzusetzen und hiervon der Staatsanwaltschaft Kenntnis zu geben sowie den Angeklagten, dessen gesetzlichen Vertreter und die erforderlichen Auskunftspersonen zu laden. Im Termine hat der Vorsitzende den Inhalt der Beschuldigung vorzutragen, den Angeklagten zu vernehmen und die Beweise zu erheben.

Die Zulassung eines Verteidigers unterliegt dem Ermessen des Gerichtes.

Ein auf Strafe lautendes Urteil kann bestimmen, daß die erkannte Strafe nicht vollzogen werden soll, wenn der Verurteilte innerhalb einer gewissen Frist sich eines weiteren Verstoßes gegen die Strafgesetze nicht schuldig macht.

IX.

Gegen die Entscheidungen des Gerichtes und des Vorsitzenden finden dieselben Rechtsmittel statt, wie im schöffengerichtlichen Verfahren. Über die Berufung ist von der Strafkammer des Landgerichts in der Besetzung von 2 Richtern und 3 Schöffen zu entscheiden. Zu den letzteren soll stets ein Arzt und ein Lehrer gehören.

Dem Angeklagten ist, falls er nicht selbst einen Verteidiger gewählt hat, von Amts wegen ein solcher zu bestellen.

(Lebhafter Beifall.)

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Direktor Trüper-Jena: Sie haben durch Ihren lebhaften Beifall bekundet, daß der Vortragende nicht nur

aus Überzeugung sondern auch aus dem Herzen heraus zu uns gesprochen hat. Wird eine Diskussion gewünscht? (Zustimmung.) Gemeldet haben sich zwei Herren. Von anderer Seite wird eine Verschiebung befürwortet.

Herr Amtsgerichtsrat Dr. Köhne: Zur Geschäftsordnung! Ich möchte mich gegen eine Verschiebung aussprechen, weil die behandelten Fragen so allgemeine sind, daß sie vor dem gesamten Kongreß und nicht in den Sektionen verhandelt werden müssen. (Sehr richtig!)

Herr Direktor Delitsch: Ich glaube doch, daß unsere Zeit sehr beschränkt ist. Könnten wir nicht von vornherein eine bestimmte Zahl von Rednern festlegen für die Diskussion? Vielleicht drei Herren? (Zustimmung.)

Herr Amtsgerichtsrat Dr. Köhne-Berlin: Sehr verehrte Anwesende! Wenn ich mich hier zum Wort gemeldet habe, so geschah das nicht, um dem Vortrag des Herrn Kollegen zu widersprechen, obwohl ich nicht mit allem einverstanden bin. Mir ist es z. B. zweifelhaft, ob die Geldstrafe ein brauchbares Strafmittel gegenüber Jugendlichen ist. Was die Thesen betrifft, so bin ich mit These 8 nicht, und mit These 9 nicht ganz einverstanden. Näheres will ich jetzt mit Rücksicht auf die vorgerückte Zeit nicht erörtern. Aber ich möchte ausdrücklich darauf aufmerksam machen, daß über die Frage eine eingehende Literatur vorhanden ist in den Mitteilungen der Internationalen Kriminalistischen Vereinigung und in der Zeitschrift für Kinderforschung, die im Verein mit den Herren Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch und Prof. Dr. E. Martinak von den Herren Direktor J. Trüper und Rektor Chr. Ufer herausgegeben wird.

Man liest häufig in der Zeitung, daß man mit der Strafgerichtsbarkeit nicht zufrieden ist, und daß beratende Kommissionen gebildet werden, um Reformen in die Wege zu leiten. Dann wundert man sich, daß nichts geschieht. Die Schuld liegt nicht an den Männern, sondern an der Schwierigkeit, die dadurch entsteht, daß das Strafrecht anknüpft an die philosophische Grundanschauung, welche wir vom Sinn des Lebens und der Welt überhaupt haben. Die Frage der Reform des Strafgerichts ist bedingt durch den Gegensatz von Indeterminismus und Determinismus. Die Empfindung der Vergeltung ist eine Empfindung, die in unser aller Brust lebt. Aber ich glaube, daß auch vom Standpunkte des Indeterminismus aus das Gefühl der Vergeltung denjenigen Kindern gegenüber nicht Geltung haben darf, welche, unerzogen oder direkt zum Bösen von ihren Eltern oder Angehörigen verleitet, niemals gelernt haben, was Sittlichkeit ist, und nunmehr gegen die staatliche Rechtsordnung verstoßen. (Sehr richtig!) Es muß uns ergreifen, wenn wir hören, daß 12—13jährige Kinder ins Gefängnis geschickt werden, weil sie einen Diebstahl begangen haben, zu welchem sie vielleicht durch ihre Eltern direkt angeleitet sind. (Sehr richtig!) Es besteht also die Notwendigkeit einer Abänderung des Strafgesetzes in dieser Beziehung.

Es ist notwendig, daß Kinder nur von dem Vormundschaftsrichter abgeurteilt werden. Die Hauptsache ist, daß ein Richter da ist, der die gesamte Skala der Mittel, die zur Besserung möglich sind, kennt und handhaben darf (Sehr richtig!): Herausnahme aus der Familie, Unterbringung

in Fürsorgeerziehung, bedingte Verurteilung kombiniert mit oder ohne Fürsorgeerziehung, Strafe, wo man glaubt, daß eine psychologisch günstige Wirkung erzielt wird.

In einem Punkte aber möchte ich dem Referenten widersprechen, daß es nämlich zulässig sein soll, zuerst Strafe und dann Fürsorgeerziehung auszusprechen. (Sehr richtig!) Daß dies verfehlt ist, beweisen die Erfahrungen in anderen Ländern, besonders in England. Die Engländer sind dazu gekommen, die Zwangsfürsorge niemals auszusprechen, wenn Strafe vorangegangen ist.

Nicht nur angeklagten Kindern wird es gut tun, wenn sie dem Vormundschaftsrichter überwiesen werden, sondern auch dem Vormundschaftsrichter selbst. Wir Juristen sind auf dem Gebiete der Psychologie meist reine Empiriker; wir müssen durch den Blick ins weite Leben das ersetzen, was uns an psychologischer Ausbildung fehlt. Werden uns aber alle Kinder zu zweckentsprechenden Maßnahmen überwiesen, welche nach irgend einer Richtung vom rechten Wege abwichen, werden wir dann mit Psychiatern, Psychologen und Pädagogen einträchtig zusammenwirken, so werden wir auch größere Erfolge auf dem Gebiete der Jugendfürsorge erzielen. (Bravo!)

Herr Pfarrer Eichberg: Ich bin viel zu bescheiden, als daß ich mich unterfangen sollte, dem gewichtigen Urteil der beiden Vorredner entgegenzutreten. Ein Strafanstaltsgeistlicher, zumal wenn er eben, wie ich, aus dem Zuchthause gekommen, hat sich fast daran gewöhnt, daß er manchmal bedenklich nahe zusammengestellt wird mit seinen Sträflingen (Heiterkeit); so etwa, als wolle man auf ihn das geflügelte Wort anwenden: »Sage mir, mit wem du umgehst ...« Weil aber solch Vorurteil zumeist auf eine ziemlich allgemeine Verständnislosigkeit schließen läßt, auf Mangel an Interesse für unseren Strafvollzug und unsere Gefangenen, so drängt mich heute herzliches Mitleid mit all' unseren Pflegebefohlenen dazu, hier das Wort zu nehmen, um für alle jene Unglückseligen Ihr Herz zu erwärmen. Ich bitte Sie, daß Sie Erbarmen haben mögen mit den Gefangenen, ganz besonders aber mit den Jugendlichen. Wir haben leider, was ich hier betonen möchte, doch auch schon jugendliche Zuchthäusler von 18 Jahren, die (z. B. wegen Meineids in Alimentensachen) auf Jahre ins Zuchthaus gekommen sind. Wenn wir uns nun alle diese armen Leute, deren trauriges Geschick uns das Herz bluten macht, einmal genauer ansehen möchten, dann stellen sich ihre Vergehen ja durchaus nicht lediglich dar in den mehr oder minder voluminösen Prozeßakten. Nein, mit ihrem Kausalnexus zu dem gesamten Vorleben des Rechtsbrechers — bis zur frühsten Kindheit zurück, mit ihrem traurigen Rückblick auf Vererbung und Anlagen, verderbliches Milieu, soziale Mißstände, häusliches Elend, erziehliche Vernachlässigung und vieles andere mehr bilden diese Straftaten manchmal ganze Bücher, die uns ernstlich zu denken geben müssen. Und deshalb bedarf es vor allen Dingen eines tieferen Verständnisses und wärmsten Interesses für so ein gefallenes Menschenkind, für die Ausgestoßenen, für die verachteten Glieder der menschlichen Gesellschaft.

Auf dem letzten allgemeinen Fürsorgeerziehungstage in Breslau haben

einzelne hochangesehene Damen einen Antrag eingebracht, daß die Strafmündigkeit auf 16 Jahre festgesetzt werde. Ich unterschrieb damals diesen Antrag nicht, denn ich möchte dringend wünschen und erhebe darum auch heute meine Stimme dafür, daß wir den Strafvollzug bis zum 21. Lebensjahre, nach welchem man auch das zivilgesetzliche Mündigkeitsalter beginnen läßt, aufschieben. Kinder und Jugendliche müssen wir hier auch gar nicht so scharf voneinander scheiden. Sie verdienen in gleichem Umfange viel eher unsere rettende Hilfe, unsere bewahrende Liebesarbeit als kalte Strenge und Herzenshärtigkeit. Eine ganze Reihe gewichtiger Gründe hätte ich auch heute hiefür zu nennen, wenn es nicht so an der Zeit mangelte.

Wollen wir die Jugendlichen auf den rechten Weg zurückbringen, dann gibt es immer noch andere Mittel; und schlimmstenfalls bleibt schließlich auch die Zwangserziehung, die doch wenigstens eine nicht entehrende Strafe sein soll. Wenn wir nicht schon genug Vereine in unserem Vaterlande hätten, dann würde ich wirklich dafür sein, daß wir einen Verband gründeten — zur Abwehr des oftmals ganz entbehrlichen und nur allzuleicht verderblich wirkenden Strafvollzugs an Jugendlichen vor dem vollendeten 21. Lebensjahre. (Bravo!)

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Direktor Trüper-Jena: Es haben sich noch vier Redner gemeldet. Doch ist ein Antrag auf Schluß der Debatte gestellt worden.

Herr Geheimer Regierungsrat Prof. Dr. Münch-Berlin: Zur Geschäftsordnung! Es ist uns bis jetzt gelungen, das Programm einzuhalten. Deshalb möchte ich bitten, auf die Ansprüche auch der folgenden Redner Rücksicht zu nehmen, und befürworten, daß wir die Debatte abbrechen. (Bravo!)

Frau Dr. Bieber-Böhm-Berlin: Zur Geschäftsordnung! Ich habe es sehr bedauert, daß die Frauen in diesem Kongreß zu kurz gekommen sind. (Heiterkeit.) Ich glaube, daß es nicht unbescheiden ist, wenn auch ich 5 Minuten zum Wort komme.

Frau Dr. Hoesch-Ernst: Zur Geschäftsordnung! Ich bin durchaus nicht der Meinung, daß die Frauen zu kurz gekommen sind. Wenn sie etwas hätten sagen wollen, dann hätten sie es ja tun können. (Bravo!)

Die Debatte wird darauf geschlossen.

Nunmehr erhält Herr **Hennig,** Direktor des Rauhen Hauses in Hamburg, das Wort zu seinem Vortrag:

Freiwilliger Dienst und staatliche Ordnung in der Arbeit an der gefährdeten Jugend.

Rückblick und Ausblick.

Der breite Strom der Liebesarbeit an der gefährdeten Jugend, den wir in diesen Tagen vor uns sehen, hat eine kleine und unscheinbare Quelle gehabt. Als PESTALOZZI im Jahr 1820 in das Rettungshaus in Beuggen bei Basel eintrat, und dort die armen Kinder

gar trefflich geborgen sah, da rief er aus: »Das ist's, was ich gewollt habe!« Damit sind die Rettungshäuser als die Stätten bezeichnet, in denen PESTALOZZIS Ideen besser, als er selbst vermochte, in die Wirklichkeit umgesetzt worden sind. Die Männer, die man als die Väter der Rettungsarbeit bezeichnen muß, sind jeder in seiner Art Helden gewesen, die ihr ganzes Leben dem Dienst an der Jugend zum Opfer brachten. ZELLER war ursprünglich Jurist, aber er brachte es zum Rettungshausvater. Geheimrat FALK in Weimar war ursprünglich Schriftsteller mit dem Titel eines Legationsrates, und er fand keine Ruhe, bis er sich ganz in den Dienst an der verwahrlosten Jugend stellte. Auch der junge Graf ADALBERT VON DER RECKE-VOLMARSTEIN hielt sich nicht für zu hoch, den verwahrlosten Kindern ein Vater zu werden. Wo so das Opfer des Lebens gebracht wird, nicht bloß das Opfer einiger Stunden müßiger Ruhe und einiger Goldstücke, da vermag ein Strom des Lebens zu quellen, der tausende und abertausende erfaßt und mit sich zieht, da findet zuletzt der Strom geordnete Bahnen: ganze Nationen werden gezwungen, dem neuen Leben gemäß neue Gesetze zu schaffen.

Freilich der Weg bis zu solchem Ziel ist ein langsamer Weg. Der Legationsrat FALK in Weimar mußte schmerzlich klagen, daß ihm die Stände keine Beihilfe gäben, während er doch mit seiner Arbeit dem Staate Dienste leistete. Und welche Mühe hat Graf VON DER RECKE gehabt! — Wer war es, dessen Wort das Ohr der Regierenden erreichte!? Das war WICHERN, der Herold der Inneren Mission.

Auch J. H. WICHERN gehört zu den Helden, die ihr Leben für die große Idee in die Schanzen schlugen. Er sah, daß die Christenheit des Meisters Wort vom Suchen des Verlorenen vergessen hatte. Darum ging er hin und lebte den Verlorenen, statt auf ein Predigtamt zu warten. Das kleine, alte rauhe Haus in Hamburg zeugt bis zur Stunde von diesem Lebensopfer. Aber auch dieses Opfer wurde nicht vergeblich gebracht. Schon nach 13 Jahren, im Jahre 1846, erließ FRIEDRICH WILHELM IV., mit dem J. H. WICHERN bereits seit 1844 in persönlicher Beziehung stand, eine Verfügung, wonach junge Verbrecher bedingungsweise Rettungshäusern zugeführt werden sollten. Dies war der erste Versuch der Einführung einer bedingten Verurteilung. Nun war einmal das Auge der Behörden für die gefährdete Jugend geöffnet, und der Gedanke an die Erziehung der Verwahrlosten gefaßt. Nun mußte dieser Gedanke wie ein Sauerteig wirken und die Gesetzgebung immer kräftiger durchdringen. Es kam zur Festsetzung der Strafmündigkeit, die erst mit dem 12. Lebens-

jahr eintrat. Es kam zur Einführung der Zwangserziehung und zuletzt zur Einführung der Fürsorgeerziehung.

Warum hat das Zwangserziehungsgesetz nicht mehr gewirkt, als es gewirkt hat? Warum ist trotz des heilsamen Gesetzes das jugendliche Verbrechertum immer noch gestiegen? Es fehlte damals an einer engen Verbindung zwischen freiwilligem Dienst, der vorwiegend in Rettungshäusern geübt wird, und der staatlichen Ordnung. Der Richter, der zur Zwangserziehung verurteilen sollte, hielt es fast für eine Grausamkeit, das Kind zur Zwangserziehung zu überweisen. Und so begnügte er sich damit, dem Kinde einen Verweis zu erteilen, und ließ es in die alten Verhältnisse zurückkehren, aus welchen es kam.

Daß es so war, hat der Redner erfahren. Als er einmal ein Jahr hindurch alle Freunde der gefährdeten Jugend in einer Provinz wieder mobil machte, das alte Zwangserziehungsgesetz zu gebrauchen, zeigte sich, daß sofort eine Steigerung der Verurteilungen zur Zwangserziehung eintrat, d. h. in den letzten Jahren seiner Wirksamkeit hat das Gesetz vielfach nur auf dem Papier existiert. Es wurde nicht angewendet, weil es zumeist an vollem Vertrauen der zur Antragstellung Berechtigten zur staatlichen Ordnung und an den näheren gegenseitigen Beziehungen zwischen den Behörden und dem freiwilligen Dienst der Anstalten fehlte.

Wie anders ist die gegenwärtige Lage! Das neue Fürsorgeerziehungsgesetz hat die weitesten Kreise für die Arbeit an der gefährdeten Jugend in Bewegung gebracht. Jedermann hat etwas von dem Gesetz gehört. Man interessiert sich für die Anstalten, in denen die Kinder untergebracht werden. Provinzialbehörden und Anstalten sind in neue und nahe Beziehungen zueinander getreten; Anstalten sind erweitert und umgestaltet. Vor unseren Augen entrollt sich ein freundliches Bild gemeinsamer Arbeit. Wird es immer so bleiben? Werden mit den Jahren diese Beziehungen wieder aufhören? das darf und soll nicht geschehen! Es liegt alles daran, daß der freiwillige Dienst und die staatliche Ordnung Hand in Hand miteinander arbeiten, und darum bitten wir herzlich namentlich alle Behörden bis zum Vormundschaftsgericht um reges Interesse an der freiwilligen Arbeit!

Die große Öffentlichkeit weiß so wenig von der stillen im Verborgenen liegenden Arbeit, die in den Rettungshäusern geschieht. Die Arbeit, welche die Väter ZELLER, FALK, GRAF VON DER RECKE, WICHERN klein begonnen haben, ist gewachsen, wie ein Senfkorn zum Baum wächst. WICHERNS Einfluß hat in sechs Jahren 100 Rettungshäuser ins Leben

gerufen. Alle wurden aus christlicher Liebe und durch private Mittel begründet und aus privaten Mitteln erhalten. Das ist eine Leistung, die ihresgleichen sucht, eine Leistung, der gegenüber die großen Taten unserer Tage unter viel günstigeren wirtschaftlichen Verhältnissen gering erscheinen. Im ganzen zählen wir jetzt etwa 350 evangelische Rettungshäuser in Deutschland. Welch trauliches Leben spielt sich in ihnen ab! Es ist ein Geist fröhlichen und praktischen Christentums, der in ihnen herrscht. Der Knabe, den eben noch der Polizist, vielleicht gar geschlossen, gebracht hat, wird vom Hausvater mit vergebendem Wort begrüßt. Ein neuer Anfang soll jetzt gemacht werden. Nicht mit scheltendem Wort, sondern mit Liebe und Vertrauen begrüßt darum der Hausvater den Zögling. Alles soll vergessen sein, und das Kind soll über seine Vergangenheit schweigen. Kein Wunder, daß das Angesicht des Kindes von Tag zu Tag heller wird. Es lebt wie in anderer Welt. Hier hat es sein eigenes sauberes Bett, sein eigenes Geschirr, seine eigene Kleidung und Wäsche, sein eigenes Gartenbeet. So viel hat manches Kind noch nie in seinem Leben besessen. So freundlich und sauber haben die meisten noch nie gelebt. Kein Wunder, daß dieses Haus ihnen bald zum Vaterhaus wird. Den Hausvater nennen sie »Vater«, die Hausmutter ihre »Mutter«. Und wie wird das Gemüt erfrischt, wenn das Morgenlied in der Frühe und das einfältige Gebet des Hausvaters in der Morgenandacht und bei der Mahlzeit die Herzen emporhebt! — Und wie versteht man zu spielen! Kaum ist die Arbeit getan, so geht es hinaus. Fröhliches Jauchzen erfüllt die Luft. Kein unordentliches Balgen und Herumstehen, wie es vorher auf den Straßen geübt wurde, hat hier mehr Platz. In geordnetem Spiel üben sich die Kräfte, der Blick, die Lungen. Wen wills noch Wunder nehmen, daß die Kinder auch nach ihrer Entlassung aus der Anstalt mit dem »Vater« in Verbindung bleiben, immer wieder in der Anstalt sich einfinden und oft mit Frau und Kind zum alten lieben Rettungshaus kommen?

Sind wohl die Erfolge des Rettungshauses auch günstig? Man hat in einer Provinz die Erfolge aufzunehmen versucht, und, so schwierig die Aufgabe war, sie ist doch im wesentlichen gelungen. Man hat 80 % der Zöglinge einer bestimmten Altersstufe feststellen können und hat gefunden, daß von diesen sich 80 % befriedigend und gut geführt haben, 92 % sogar ihr eigenes Brot essen. Und als man kürzlich in einem einzelnen Rettungshaus die Statistik aufnahm, da ergab sich ungefähr dasselbe, fast ein noch günstigeres Resultat. Nicht wahr, bei solchen Erfolgen darf man Vertrauen zur Arbeit des Rettungshauses haben?

Freilich sind gelegentlich Äußerungen über die Vorbildung der Hausväter laut geworden. Da sie in der Brüderanstalt erfolgt und nicht auf dem Seminar, so meint man, der Hausväter pädagogische und psychologische Leistungen gering einschätzen zu sollen. Wer die Brüderanstalt kennt, ist anderer Meinung. Die pädagogischen Leistungen hängen doch schließlich nicht von dem Umfang des psychologischen Studiums ab. Das lehrt schon manche Mutter, die ihr Kind recht erzogen hat, und der Zustand mancher Schule, die unter psychologisch gut geschulten Meistern doch nicht gedeihen will. Aber die Hausväter in den Rettungshäusern, welche zumeist in Brüderanstalten vorgebildet sind, wollen auch die modernen Errungenschaften auf dem Gebiete wissenschaftlicher Forschung nicht verachten. Erst im September d. J. hat im Rauhen Hause ein Kursus zur Einführung in das Verständnis krankhafter Erscheinungen des Seelenlebens stattgefunden, bei welchem die aus dem Rauhen Hause hervorgegangenen Hausväter in Erziehungsanstalten, Rettungs- und Waisenhäusern vereinigt waren. Mit großer Aufmerksamkeit sind die Hausväter den Darlegungen Privatdozent Dr. Dannemanns gefolgt und haben dankbar bezeugt, daß eine derartige Unterweisung ihre Unterscheidungsfähigkeit für Unart und Krankheit zu schärfen vermöge. Die Vorträge, die bei diesem Kursus gehalten worden sind, werden demnächst im Druck erscheinen und sollten in die Hand jedes Anstaltsleiters gelangen. Der Grundsatz: »Prüfet alles und das Beste behaltet« wird also auch von den Hausvätern der Rettungshäuser gern befolgt.

Wir erleben hier häufig in unserer Anstalt, daß die meisten, welche sie besuchen, mit Staunen sprechen: »Das habe ich mir ganz anders gedacht«. Sie bezeugen damit, wie fremd ihnen der freie Liebesdienst in der Arbeit an der gefährdeten Jugend war. Möchte die neuzeitliche Periode des Aufblühens geordneter Jugendfürsorge zur Folge haben, daß Behörden und alle, die im Liebesdienst an der Jugend arbeiten, in persönlichem Austausch miteinander stehen! Dann wird eins dem andern mit vollem Vertrauen entgegenkommen und der freiwillige Liebesdienst sich der Freiheit erfreuen dürfen, die er zu seinem Gedeihen immer bedarf. Dann wird aus dem friedvollen Zusammenwirken beider gefördert werden, was beide erstreben, das Heil der Jugend! (Lebhafter Beifall.)

Eine Debatte findet nicht statt.

Verhandlungen
der
Anthropologisch-Psychologischen Sektion.
(Sektion A.)

Sitzung am Montag, dem 1. Oktober, 4—7 Uhr Nachmittags.

Der Vorsitzende, Herr Privatdozent Dr. med. Karl L. Schaefer-Berlin, eröffnet die Sitzung mit einer kurzen Begrüßung der Anwesenden, worin er seiner Freude über die große Zahl der Teilnehmer und der Hoffnung, daß die Verhandlungen einen ersprießlichen Verlauf nehmen möchten, Ausdruck gibt. Es werden sodann einige geschäftliche Mitteilungen gemacht und die Herren Rektor Henze-Hannover und Mittelschulrektor Dr. Maennel-Halle zu Schriftführern gewählt.

Als erster Redner erhält das Wort Herr Privatdozent **Dr. William Stern**-Breslau zu seinem Vortrage:

Grundfragen der Psychogenesis. [1])

(Autoreferat.)

Die wissenschaftliche Erforschung der seelischen Entwicklung ist jünger als die der biologischen Entwicklung; darum trägt sie auch noch viele Mängel der Anfängerschaft an sich und bedarf einer Selbstbesinnung auf die prinzipiellen Gesichtspunkte, die in das Chaos seelischer Entwicklungstatsachen und Entwicklungsbedingungen Ordnung zu bringen geeignet sind.

Von Bedeutung sind die Grundfragen der Psychogenesis 1. für die Kindespsychologie, der die Erforschung des geistigen Werdeprozesses Selbstzweck ist, 2. für die Pädagogik, die das Ideal, »ent-

---

[1]) Eine sehr erweiterte Wiedergabe des Vortrages erscheint in der »Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung«. Herausgegeben von W. Stern und O. Lipmann. 1. Band. Heft 1. 1907.

wicklungstreu« zu sein, nur dann erfüllen kann, wenn sie die Grundlinien und Faktoren der Seelenentwicklung kennt, 3. aber auch für die Kulturwissenschaften; denn geistige Entwicklung gibt es nicht nur ontogenetisch im Einzelindividuum, sondern auch phylogenetisch in Gattung, Menschheit, Volk; und ob zwischen beiden Parallelen bestehen, ist eine der wichtigsten Fragen der Psychogenesis.

Die seelische Entwicklung im Kinde kann entweder biographisch behandelt werden als Entwicklungsgeschichte einer heranreifenden Persönlichkeit durch eine Reihe von Stadien hindurch, oder monographisch als Entwicklungsgeschichte einer Funktion (z. B. der Sprache, des Wollens usw.). Bei der monographischen Behandlung aber darf man, so nötig sie ist, nicht vergessen, daß sie nur eine künstliche Isolation darstellt; so ist z. B. die Sprache des Kindes kein sich selbständig entwickelnder Organismus, sondern höchstens ein mit dem geistigen Gesamtorganismus und durch ihn sich entwickelndes Organ, dessen Merkmale und Phasen psychologisch nur aus den Prinzipien der persönlichen Gesamtentwicklung erklärt werden können.

Wir behandeln I. die Tatsachen, II. die Ursachen der Psychogenesis, III. den genetischen Parallelismus.

I. Tatsachen der Psychogenesis.

Natürlich kann es hier nicht auf Aufzählung aller Einzelphänomene ankommen, sondern nur auf Nachweisung einiger allgemein gültiger Grundzüge.

1. Alle Entwicklung, so auch die psychische, ist quantitativ betrachtet Steigerung oder Wachstum. Es wächst Inhalt und Umfang des Bewußtseins, die Mannigfaltigkeit der Erlebnisse, der Grad der Leistungsfähigkeit, die von Erinnerung und Erwartung umspannte Zeitgröße.

2. Qualitativ genommen ist Entwicklung nicht Proportionalwachstum, sondern eine Folge von Metamorphosen mit fortwährenden Verschiebungen der Verhältnisse. Das sechsjährige Kind ist weder körperlich noch geistig nur ein Säugling in größeren Dimensionen, sondern etwas qualitativ Andersartiges. Diese Erscheinung beruht darauf, daß jede einzelne Funktion ihre relativ selbständige Hauptentwicklungszeit hat. War sie bis dahin ziemlich stabil gewesen und der Gesamtheit des Seelenlebens durchaus untergeordnet, so erlebt sie nun ihre Reifung, tritt heraus aus Reihe und Glied, zeigt in kurzer Zeit stärkste Fortschritte und prägt dem Seelenleben den Charakter ihrer Vorherrschaft auf — bis sie dann bald ein relatives Optimum erreicht hat, einer anderen Funktion den Vorrang überläßt und,

wieder dem gesamten Seelenleben eingeordnet, an dessen gemächlichem Fortschritt teilnimmt.

Einige Beispiele für diese Folge von Metamorphosen: a) Schon Sigismund nannte das kleine Kind nach der jeweilig vorherrschenden Funktion im ersten Halbjahr »Säugling«, im zweiten »Greifling«, im dritten »Sprechling«. b) Die Entwicklungszeit vor und nach der Pubertät unterscheidet sich psychisch hauptsächlich dadurch, daß jene mehr rezeptiv ist: das eigentliche Alter des Auffassens und Erlernens — diese mehr spontan; das Alter der logischen oder phantasievollen Verarbeitung, Verinnerlichung und Weiterbildung des aufgenommenen Stoffes. c) Die Sprachentwicklung des Kindes zeigt nicht etwa mit zunehmendem Wortschatz ein proportionales Wachstum aller Wortklassen, sondern eine deutliche Stadienfolge: dem reinen Substanzstadium, in welchem (außer Interjektionen) nur Substantive vorhanden sind, folgt das Aktionsstadium, in welchem die Verben hinzuzukommen beginnen, und erheblich später das Relations- und Merkmalstadium, in welchem sich die Beziehungswörter, Adjektiva und Adverbia einstellen.

Während man nun bei biologischen Entwicklungen (z. B. einer Pflanze oder eines Embryo) die Aufeinanderfolge der qualitativ verschiedenen Phasen sehr genau kennt, besteht über die Phasenfolgen der seelischen Entwicklung eine sehr bedauerliche Unkenntnis. Freilich liegen hier auch die Verhältnisse viel schwieriger und unklarer als dort. Die Unterschiede der einzelnen Phasen sind beträchtlich feiner und entziehen sich daher leichter der Beobachtung; außerdem divergieren verschiedene individuelle Entwicklungsprozesse nicht nur sehr stark in den absoluten Auftrittszeiten der einzelnen Phasen (man denke z. B. an den Anfang des Sprechenlernens), sondern auch oft recht merklich in der Reihenfolge der Phänomene. Trotz alledem erscheint es unzweifelhaft, daß sich unter dieser bunten Oberfläche individueller Mannigfaltigkeiten doch ein Schematismus der psychogenetischen Grundzüge versteckt, und daß fortschreitende vergleichende Erforschung vieler Entwicklungsprozesse mehr und mehr die ihnen zu Grunde liegende feste Ordnung in der Reifungsfolge der Funktionen enthüllen wird.

3. Zeitlich betrachtet ist alle seelische Entwicklung rhythmisiert. Die einseitige Berücksichtigung des Kontinuitätsprinzips ließ es oft übersehen, daß die Psychogenesis nicht ein in gleichmäßigem Tempo dahinfließender Fortschrittsprozeß, sondern ein ständiger Wechsel von Schnell und Langsam ist. Die Tatsache, daß alles Seelenleben in Wellenform abläuft, bekundet sich eben auch in größten Wellen, den

Entwicklungsschwankungen. Dies gilt ebenso für die Entwicklung des Individuums als eines Ganzen, wie für die Entwicklung einer einzelnen Funktion. So scheint die Totalität des jugendlichen Entwicklungsprozesses drei Hauptwellen zu enthalten, deren jede etwa 6—7 Jahre umfaßt und in ihrer ersten Hälfte starken Fortschritt, in der zweiten Hälfte mehr innere Sammlung und langsameres Tempo zeigt: Kindheit, Knaben- und Mädchenalter, Jünglings- und Jungfrauenalter. Und wer andrerseits eine Partialentwicklung, z. B. die der Sprache, verfolgt, wird stets durch die Beobachtung in Erstaunen gesetzt, daß nach langen Wartezeiten, in denen fast nichts Neues auftritt, plötzlich in wenigen Wochen Wortschatz und Ausdrucksfähigkeit rapide zunimmt, um dann von einer neuen relativen Stagnation abgelöst zu werden.

II. Ursachen der Psychogenesis.

Auf die Frage, aus welchen Ursachen Inhalt und Eigenart der seelischen Entwicklung zu erklären sei, gibt es viele Antworten, deren Mannigfaltigkeit sich jedoch einer Hauptalternative eingliedert.

Die Verursachung muß nämlich eine äußere oder eine innere sein. Äußere Faktoren sind: Nahrung und Klima, die absichtlichen Einwirkungen anderer Personen in Erziehung und Unterricht, Belohnung und Strafe, und die unabsichtlichen Einflüsse des »Milieu«: Vorbild, Lektüre, Suggestion, Verkehr usw. Innere Faktoren sind erstens die Vererbung, durch welche die allgemeinen oder besonderen psychischen Merkmale der Vorfahren dem Kinde schon von Geburt an eingepflanzt sind, die Geschlechtsmerkmale, durch welche sich der biologische Grundunterschied der Individuen auch psychisch manifestiert, und die eigentlich individuellen Besonderheiten, die nicht aus Vererbung oder Geschlecht restlos ableitbar, in ihrem primären angeborenen Charakter dennoch unbestreitbar sind.

Wo immer in psychogenetischen Untersuchungen die Ursprungsfrage angeschnitten wird — mag es sich um ganz allgemeine oder um ganz spezielle Fragen handeln — stets läßt sich die Problemstellung auf die große Alternative Innen-Außen bringen. Beispiele: Ist die Raumwahrnehmung angeboren oder erworben? Ist die sittliche Beschaffenheit des Menschen durch die Vererbung oder durch das Milieu bedingt? Ist die Sprachentwicklung des Kindes aus einer inneren Sprechtendenz und -Fähigkeit oder aus der einfachen Nachahmung ableitbar? Ist der psychische Unterschied der Geschlechter von vorn herein mit der psychophysischen Gesamtbeschaffenheit der

Sexualität mitgegeben oder erst durch den Jahrhunderte langen Druck verschiedener sozialer Bedingungen herangezüchtet?

Die beiden Hauptstandpunkte dieser Alternative gegenüber sind der Nativismus, der alles dem Innenfaktor, und der Empirismus, der alles dem Außenfaktor zuzuschreiben geneigt ist; der Umstand aber, daß jede dieser Richtungen stets schwer wiegende Argumente für sich in Anspruch nehmen kann, beweist, daß die Wahrheit in einer Konvergenz beider bestehen muß. Der eigentliche Evolutionismus nimmt daher einen inneren Faktor an, durch den gewisse Ziele des Werdens vorbereitet und angelegt sind, zugleich aber die Notwendigkeit eines mitwirkenden Außenfaktors, durch welchen die Potentialität des inneren erst zur Realität geführt und Zeit, Art und Grad seiner Betätigung im einzelnen determiniert wird. Der Begriff der Anlage, der lange Zeit, namentlich unter dem Einfluß des Herbartianismus, in der Wissenschaft entrechtet war, ist also unentbehrlich — wer die ersten Lebensjahre eines Kindes genau beobachtet hat, weiß, wie völlig irreführend das empiristische Bild von der seelischen tabula rasa ist —; zugleich aber muß man sich fern halten von der nativistischen Übertreibung, als ob es sich hier um starre und fertige mit der Geburt gegebene Bewußtseinsinhalte und psychische Verhaltungsweisen handelte, die der Auslösung und Determinierung von außen her gar nicht erst bedürfen und jeder Beeinflußbarkeit durch äußere Einwirkung spotten.

Somit lautet für irgend ein beliebiges Moment seelischer Entwicklung die richtig gestellte Frage niemals: Stammt es von Außen oder von Innen? — sondern: was an ihm stammt von Außen und was von Innen? Denn das Ineinandergreifen beider Faktoren ist gar nicht innig genug zu denken. Selbst dort z. B., wo das Kind nachahmt, also unmittelbar durch äußere Einflüsse bestimmt zu sein scheint, spielt doch in der unbewußten Auswahl dessen, was es nachahmt, der Innenfaktor mit. So ahmt das sprechende Kind nicht, wie ein Phonograph, alle Wörter der Umgangssprache gleichmäßig nach, sondern jeweilig die, denen der Stand seiner geistigen Entwicklung angepaßt ist: in einem gewissen Alter nur die Interjektionen und Substantiva, in einem späteren auch Verben usw. Ein anderes Beispiel: Der Inhalt des Spiels von Knaben uud Mädchen ist zum großen Teil durch die Nachahmung von Vorkommnissen des wirklichen Lebens bestimmt. Aber daß aus dem für beide Geschlechter gleichen Milieu die Mädchen vorwiegend die Tätigkeiten des Hauses (Kochen und Nähen, Kinderpflege usw.), die Knaben die des öffentlichen Lebens (Soldaten, Feuerwehr, Eisenbahn usw.) zum Gegenstand

ihrer Nachahmung wählen, kann nur aus einer angeborenen Verschiedenheit der Interessen erklärt werden.

Methodologisch ist die Unterscheidung, welche Seiten eines Entwicklungsphänomen auf den inneren Faktor der Veranlagung und welche auf dem äußeren der Umweltbeeinflussung beruhen, oft sehr schwierig, namentlich deswegen, weil Vererbung und Umwelt häufig gleichsinnig wirken. Wenn ein von musikalischen Eltern stammendes und in deren Hause heranwachsendes Kind eine frühe musikalische Betätigung zeigt, so kann dies ebensogut darauf beruhen, daß die Begabung vererbt ist, wie darauf, daß das ständige Vorbild des Hauses einen starken Druck ausgeübt hat. Besonders brennend ist dieselbe Frage in Bezug auf die so häufigen verbrecherischen Züge bei Verbrecherkindern: sind diese Züge hereditär oder infektiös entstanden?

Zur Ausarbeitung einer Methodologie für diese Problemestellung ist bisher noch wenig getan worden. Das Wichtigste wird hier die Beobachtung der ersten Lebensjahre des Kindes zu leisten haben; denn nur in dieser Zeit vermag man die das Kind umspielenden Umwelteinflüsse einigermaßen vollständig zu kontrollieren und die ihnen gegenüber vorhandene Abhängigkeit oder Unabhängigkeit der seelischen Äußerungen festzustellen. Besonders zu wünschen wären natürlich vergleichende Beobachtungen. Wenn sich z. B. zwei Kinder unter völlig gleichen Milieubedingungen verschieden entwickeln, so muß die Verschiedenheit auf angeborenen Faktoren beruhen (Zwillinge!). Und wenn dann wieder mehrere Kinder unter verschiedenen Umweltbedingungen gewisse Entwicklungsgleichungen besitzen, so müssen wir diese auf eine regelmäßig sich einstellende innere Entwicklungstendenz zurückführen. (Ein schlagendes Beispiel hierfür bietet die Sprachentwicklung der taubblinden Helene Keller; obwohl sie die Sprache durch tastende und getastete Fingerunterhaltung, also mit ganz abnormen Mitteln, erlernte, zeigt die Reihenfolge, in der die hauptsächlichen grammatischen und logischen Kategorien bei ihr auftreten, eine überraschende Übereinstimmung mit der Sprachentwicklung eines normalen Kindes.)

III. Der psychogenetische Parallelismus.

Die Frage, ob zwischen der gattungsmäßigen und der individuellen Entwicklung Parallelen bestehen, ist besonders häufig erörtert worden, seitdem Häckel sein biogenetisches Grundgesetz für die morphologische Entwicklung aufgestellt hat. Aber gerade für die psychogenetische Frage ist die Idee viel älter; es sei nur an Lessings »Erziehung des Menschengeschlechts« und die Kulturstufentheorie

der Herbartianer erinnert. Eine wissenschaftliche Beantwortung kann aber die Frage erst auf Grund der modernen Kindespsychologie finden. Zur Zeit stehen sich hier noch ziemlich schroff zwei Standpunkte gegenüber. Die einen behaupten die Gültigkeit des Parallelismus zwischen Ontogenesis und Phylogenesis in weitestem Umfang auch für die seelische Entwicklung; die anderen weisen auf die vielen Abweichungen hin und sehen in etwaigen Übereinstimmungen nur Zufallsprodukte. Auch hier müssen wir wieder eine Vermittlung suchen.

Zunächst sind die positiven Tatsachen, die für den Parallelismus sprechen, viel zu zahlreich, um durch bloßen Zufall erklärt zu werden; und die fortschreitende Forschung mehrt ihre Zahl von Tag zu Tag. Dies gilt ebenso für die Totalentwicklung des Kindes, wie für die Partialentwicklung einer einzelnen Funktion. Die Totalentwicklung des Kindes beginnt mit dem Säuglingsstadium, das in mancher Hinsicht dem vormenschlichen der Gattung entspricht (reines Instinkt- und Triebleben, Fehlen der Sprache, Vorherrschaft der vegetativen Funktionen usw.). Um die Wende des ersten Lebensjahres findet die eigentliche »Menschwerdung« statt mit der Erwerbung der beiden typisch menschlichen Funktionen: der Sprache und des aufrechten Ganges. Es folgt nun das dem Naturvolk analoge Stadium des »Spielalters« mit der naiven Allbeseelung, (Märchen-Mythus; Puppe-Fetisch), mit der Unfähigkeit, Spiel von Ernst, Schein von Wirklichkeit zu trennen, mit der unbekümmerten Hingebung an die unmittelbare Gegenwart, mit dem naiven »Gesamtkunstwerk« (Verbindung von Poesie, Musik und Tanz) mit der Begrenzung der sozialen Ordnung durch die Familie (Horde). Dem Eintritt in die Schule hier entspricht der Eintritt in die Kultur dort: eine Unterordnung unter die abstrakte Pflicht einer sozialen Organisation findet statt (Schule, Staat); die Arbeitszeit wird deutlich von der Mußezeit geschieden und in den Dienst systematischer zweckbewußter Tätigkeit gestellt usw. Die weitere Parallele zwischen den verschiedenen Schulepochen und den Kulturzeitaltern: Altertum, Mittelalter, Neuzeit ist ja schon oft gezogen worden.

Noch mehr in Details hinein führt der Parallelismus bei der Entwicklung von Einzelfunktionen: die Kindersprachforschung offenbart eine Fülle von Übereinstimmungen zwischen den Wortbildungen, Bedeutungswandlungen, grammatischen und syntaktischen Eigentümlichkeiten des sprechenlernenden Kindes mit der allgemeinen Sprachentwicklung: die freie Kinderzeichnung zeigt in der Darstellung verschiedener Motive, in dem Verhalten zu den Problemen des Raumes und der Zeit Analogien zu der Frühkunst der Völker.

Ebensowenig aber wie diese positiven Tatsachen, darf der negative Umstand unterschätzt werden, daß nirgends und niemals die Parallele zwischen Ontogenie und Phylogenie eine vollständige ist, daß vielmehr den Übereinstimmungen eine große Zahl stärkster Abweichungen gegenüberstehen, deren Aufzählung hier nicht angängig ist.

Von einer kausalen Erklärung muß gefordert werden, daß sie ebenso den positiven wie den negativen Momenten gerecht wird; und die im vorigen Abschnitt dargelegte doppelte Ursächlichkeit aller seelischen Entwicklung gibt uns die Möglichkeit hierzu. Soweit nämlich Entwicklung die Verwirklichuug einer innerlichen Veranlagung ist, können wir annehmen, daß für sie gewisse allgemeine Regeln des Funktionierens bestehen, die sich überall betätigen, wo Entwicklung überhaupt stattfindet, in der Ontogenesis ebenso wie in der Phylogenesis. Sofern aber jede Entwicklung durch die äußeren Faktoren der Umwelt mitbestimmt wird, müssen die Entwicklungen in gleichem Maße wie die Umweltbedingungen voneinander abweichen. Nun ist das Kind als Milieuwesen vor allem dadurch charakterisiert, daß es von Menschen höherer Entwicklungsstufe, den Erwachsenen, umgeben ist und von diesen fortwährend alle möglichen Errungenschaften fertig empfängt; der Naturmensch dagegen ist normalerweise selber in seiner Daseinssphäre die jeweilig höchste Entwicklungsstufe und muß sich jeden Fortschritt mühselig erwerben und erarbeiten. Hieraus erklären sich alle Disparitäten ohne weiteres. Wenn trotz dieser gewaltigen Divergenz der äußeren Bedingungen dennoch so viel positive Übereinstimmungen bestehen, so ist dies nur ein Beweis für die Stärke des aller Entwicklung innewohnenden Innenfaktors. (Lebhafter Beifall und Dankesworte des Vorsitzenden.)

Da sich inzwischen gezeigt, daß das Auditorium die Menge der Zuhörer nicht entfernt zu fassen vermag, wird eine Übersiedlung der Sektion in die Aula vorgeschlagen und ausgeführt. (Auch alle späteren Verhandlungen der Sektion, welche dauernd die bei weitem größte Zahl der Teilnehmer in sich vereinigte, fanden in der Aula statt.) Hierauf wird die von verschiedenen Seiten lebhaft gewünschte Diskussion eröffnet.

Herr Rektor Ufer-Elberfeld: Er wolle nur einen Irrtum in dem Vortrage berichtigen. Herr Dr. Stern habe die Sache so dargestellt, als ob von Herbartscher Seite das Vorhandensein der Anlagen geleugnet würde. Es sei das eine viel verbreitete Ansicht, die ihre Ursache darin habe, daß Herbart Verschiedenheiten der Seelenwesen leugne. Das sei aber eine metaphysische Frage, die mit der vorliegenden nichts zu tun habe. In seinen Darlegungen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik spräche Herbart bestimmt das Vorhandensein von Anlagen aus und

bei Ziller sei ein ganzes Kapitel den angeborenen und erworbenen Anlagen gewidmet.

Herr Professor Dr. Kemsies-Weißensee bei Berlin schlägt vor, eine Generaldiskussion erst im Anschluß an den Vortrag von Herrn Dr. Elsenhans eintreten zu lassen, von den Ursachen der kindlichen Entwicklung jetzt zunächst abzusehen und nur das Tatsächliche in derselben zu erörtern. (Die Versammlung wünscht aber, wie eine Abstimmung ergibt, Fortsetzung der Diskussion ohne Einschränkung.)

Herr Privatdozent Dr. Brahn-Leipzig betont, die Herren Meumann und Stern hätten in ganz verschiedenem Sinne von Anlagen gesprochen. Für die Schule wäre es gleich, ob die Anlagen erworben oder angeboren seien. Für Meumann sei das Experiment die Hauptsache, für Stern Nebensache. Der letztere lege vielmehr den Nachdruck auf die Psychogenesis, die dem Experimente unzugänglich sei. Man möge beide Standpunkte richtig auseinanderhalten und jetzt zunächst lediglich über Psychogenesis verhandeln.

Herr Direktor Trüper-Jena knüpft daran an, daß das Wort »Parallelismus zwischen Onto- und Phylogenesis« gefallen sei. Es sei darüber schon viel gestritten worden von Verteidigern und Gegnern eines solchen Parallelismus. In etwas dürften wohl beide Parteien recht haben. Ein gewisser Parallelismus wäre sicher vorhanden in der Anlage, in der Entwicklungstendenz. Später aber brächte die Umwelt die Parallelen auf morphologischem und psychischem Gebiete immer weiter auseinander. Die Erziehung werde sich aber einen um so größeren Einfluß auf das Kind sichern, je mehr sie bei ihrer Beeinflussung den naturgegebenen Parallelismus der Entwicklungstendenz beachte. Nicht minder notwendig sei es, bei Untersuchungen über den Zustand, die Entwicklung, die Beeinflußbarkeit des kindlichen Seelenlebens zu beachten, daß das Kind eine einheitliche Persönlichkeit ist und daß das Experimentieren mit einem abgebrochenen, isolierten Zweige des Seelenlebens zu einem anderen Ergebnis führen muß, als wenn die anderen Seiten des Seelenlebens in naturgemäßer Weise bei einer seelischen Leistung mitwirken können.

Herr Prof. Dr. Johann Waldapfel-Budapest: Die Namen Herbart und Herbartianer dürfen nicht so ungenau gebraucht werden, wie es im Vortrage des Herrn Dr. Stern geschah. Herbartianer nennen sich heute viele oder werden so genannt, die mit Herbart selbst kaum mehr etwas gemein haben, ja die ihn mitunter gar nicht ordentlich kennen. Herbart hat die Wichtigkeit der Anlage für die Erziehung genügend gekannt und betont, wie dies nicht nur aus dem von Ufer angeführten Werke hervorgeht, sondern auch aus vielen anderen pädagogischen Schriften Herbarts. Wenn er in seinen Hauptwerken, so in der Allgemeinen Pädagogik, auf die Beschaffenheit des Einzelnen scheinbar wenig Rücksicht nimmt, so liegt der Grund darin, daß diese Werke eben eine allgemeine Theorie der Erziehung geben, also, wie jede Theorie, mit Abstraktionen arbeiten und von dem Einzelnen, dem Zufälligen absehen, um das Allgemeine, Wesentliche zu formulieren. Dies ist in Bezug auf Zweck und Inhalt der Erziehung viel mehr möglich, als bei den etwa für den Einzelnen,

die Einzelanlage geltenden Mitteln und Formen. Zweck und Inhalt der Erziehung sind es auch, die für den Pädagogen vor allem in Betracht kommen; alles andere muß sich dann den für Zweck und Inhalt festgestellten Normen fügen. Darum war in dem Vortrage des Herrn Dr. Stern auch die Bemerkung gewagt, daß wir erst dann ordentliche Lehrpläne schaffen könnten, wenn wir wüßten, wann im Laufe der Entwicklung des Kindes die Phantasie den Gipfelpunkt erreicht, wann das Gedächtnis usw. Nein, der Lehrplan, der Inhalt des Bildungsgutes, das wir der zu erziehenden Generation übergeben wollen, und zum großen Teil auch dessen Gliederung sollen ganz unabhängig sein von ähnlichen Feststellungen der Kinderpsychologie, angenommen auch, daß solche möglich und verläßlich wären. Der Lehrplan ist das Prius, das auf andere Weise, nicht durch die Betrachtung der Psychogenesis des Kindes zu finden ist und diesem Prius muß sich dann das psychologisch zu begründende Lehrverfahren unterwerfen. Phantasie, Gedächtnis usw. brauchen wir ungefähr in gleichem Maße bei jedem Punkte des Lehrplanes. Ja, man könnte sich — im Sinne eines Baconischen Gedankens — einen Unterricht vorstellen, der die Phantasietätigkeit des Kindes eben dann nicht fördern will, wenn sie von selbst üppig gedeiht, das Gedächtnis eben dann in Anspruch nimmt und pflegt, wenn es zu stocken scheint usw. Auf jeden Fall können die Ergebnisse der Kinderpsychologie den Pädagogen in seinen Aufstellungen über Zweck, Inhalt, Plan des Unterrichtes nur in geringem Maße leiten.

Herr Prof. Kemsies-Weißensee tritt für Herrn Dr. Stern ein, der die Anerkennung der Anlagen von seiten Herbarts ja gar nicht geleugnet habe und nur habe darauf hinweisen wollen, daß man von der Erziehung nicht übermäßig viel erwarten, nicht annehmen dürfe, daß durch Erziehung alles zu erreichen sei.

Herr Privatdozent Dr. Elsenhans-Heidelberg: Zum Thema »Herbart« nur zwei Worte. 1. Der Name »Herbartianer« muß als berechtigt gelten, da sich geschichtlich-tatsächlich eine Schule der Herbartianer, auf ein bestimmtes Programm eingeschworen, gebildet hat. 2. Herbart ist vom rein metaphysischen Standpunkt gegen die Annahme von Anlagen; als praktischer Pädagoge von schärfster Beobachtungsgabe redet er häufig von Angeborenem. Da aber die Psychologie für ihn angewandte Metaphysik ist, so ist beides nicht völlig in Einklang gebracht. Als Pädagogen jedoch haben wir stets von Herbart zu lernen.

Herr Privatdozent Dr. Stern-Breslau bedauert in seinem Schlußwort, daß die Diskussion, von der er eine Aussprache über die sachlichen Fragen der Psychogenesis erhofft hätte, einen fast ausschließlich historischen Charakter angenommen habe. »Ich hatte eine philologische Erörterung über Herbarts Stellung zum Anlagebegriff um so weniger erwartet, als ich den Namen Herbarts nur ein- oder zweimal flüchtig erwähnt hatte. Dennoch war die Diskussion als kulturpsychologisches Symptom wertvoll, indem sie zeigte, wie groß auch heute noch die Suggestivkraft des Herbartschen Ideensystems ist — so groß, daß selbständige Gedankengänge von vielen immer nur unter dem Gesichtswinkel »Wie stehen sie zu Herbart?« apperzipiert zu werden vermögen. Bei aller Hochschätzung, die

ich vor Herbart, seinem Werk und den Leistungen seiner Anhänger habe, scheint mir hierin doch eine gewisse Gefahr für den Fortschritt der kinderspsychologischen und pädagogischen Forschung zu liegen.«

Nach einer kurzen Pause erteilt der Vorsitzende das Wort Herrn Dr. med. **W. Fürstenheim**-Berlin zu seinem, durch Demonstration mehrerer Kurventafeln erläuterten Vortrage über:

Reaktionszeit im Kindesalter.

(Autoreferat.)

Mit Rücksicht darauf, daß die ausführliche Arbeit in der Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane erscheinen soll, beschränkt sich der Vortragende auf eine kurze Darlegung der Gewinnung, Darstellung und Verwertung der Resultate eines Teiles der Untersuchungen, die er im Sommer 1905 und im Winter 1905/06 im Laboratorium der Kgl. Nervenklinik (Geh. Rat Ziehen) angestellt hat; und zwar an 11 gesunden Volksschulkindern, 5 Mädchen und 6 Knaben im Alter von 7 bis 10 Jahren.

Als Meßinstrument diente ein Hippsches Chronoskop neuer Konstruktion mit zwei Magneten, von denen der untere benutzt wurde; die Federspannung betrug ca. 15 (obere F.) : 5 (untere F.). Das Chronoskop wurde täglich kontrolliert durch den großen Wundtschen Kontrollhammer, dieser wieder durch den Wundtschen Chronographen. Die Stromquelle bildeten 6 verbesserte Leclanché-Elemente (Sackkohle und Zink in Ammoniak); als Reiz diente das Geräusch beim Niederdrücken eines einfachen Reaktionstasters, auf welches das Kind mit dem Loslassen eines zweiten Reaktionstasters reagierte. Die Anordnung des Stromkreises veranschaulichte eine Zeichnung.

Im Sommer 1905 wurden die Mädchen, im Winter 1905/06 die Knaben untersucht; die Versuchsstunde war durchweg die Nachmittagsstunde von 5—6 Uhr. Von jedem Kinde wurden in einer Versuchsstunde zwei Serien von je 25 Einzelversuchen gewonnen, und zwar so, daß die Kinder ruhig im Zimmer des Assistenten warteten, dann einzeln in das Zimmer des Versuchsleiters gerufen wurden, ihre Instruktion empfingen und nach Ableistung der 25 Einzelversuche im Assistentenzimmer warteten, bis sie zum zweiten Male an die Reihe kamen.

Jedes Kind lieferte ca. 2500 Einzelreaktionen und zwar 1000 neutrale, 500 sensorische, 500 motorische; ferner noch je 250 sensorische und 250 motorische in der Weise, daß 5 Tage lang die erste Serie sensorisch, die zweite motorisch, in den letzten 5 Tagen umgekehrt die erste Serie motorisch, die zweite sensorisch gefordert wurde.

Bei der neutralen Reaktion ging dem Reiz etwa $1^1/_2$ Sekunden ein einfaches »Achtung« voraus; das Kommando der sensorischen Reaktion lautete: »Achtung, nur aufs Klopfen achten, genau horchen;« dasjenige der motorischen Reaktion: »Achtung, nur aufs Abziehen achten, rasch abziehen.« Der Reiz erfolgte auch hier $1^1/_2$ Sekunden später.

Kommando und Reiz wurden in mannigfacher Weise variiert, um die Beziehungen zwischen Art der Vorbereitung — Reiz einerseits, dem Reizerfolg, also der Reaktion andererseits zu eruieren.

Bei der Darstellung der Ergebnisse wurden die Kräpelinschen Mittelwerte von je 25 Einzelversuchen in doppelter Weise geordnet: einmal in Form der sogenannten Streuungskurven. Auf einer Horizontalen werden Strecken von je 10 σ Distanz übertragen, in den so gewonnenen Punkten Lote errichtet und auf diesen wieder so viel Punkte in je 1 cm Entfernung abgetragen, als Werte dahin entfallen. Die Fußpunkte der so gewonnenen Kurve entsprechen etwa der absoluten Schwankungsbreite, die Gipfel der sogenannten „Mittleren Schwankungsbreite“. Es zeigte sich, daß der Vergleich der Kinder nach der mittleren Schwankungsbreite und die Angabe der Leistung in Werten der mittleren Schwankung viel zuverlässiger ist, als die bisher übliche Berechnung eines Hauptmittelwertes aus der Zahl sämtlicher erhaltener Mittelwerte. Dieser Hauptmittelwert trägt bei der relativ geringen Anzahl der überhaupt vorhandenen Mittelwerte (ca. 40) stets den Charakter eines Zufallwertes, der mit der Anzahl der Mittelwerte schwankt, also durch einige Mittelwerte mehr oder weniger stark verschoben wird. Dem gegenüber sind die Angaben in mittleren Schwankungsbreiten von großer Konstanz. Je höher sich der Hauptgipfel der Streuungskurve über Nebengipfel und Plateau der Kurve erhebt, um so größer ist die Sicherheit dieser »Mittleren Schwankung«. Da diese Kurven die erhaltenen Werte der Länge nach angeben, also messen, wurden sie kurz als Maßkurven bezeichnet.

Demgegenüber ergeben sich die Übungs- oder Zeitkurven durch Anordnung der erhaltenen Mittelwerte in zeitlicher Reihenfolge. Hierbei werden auf der Horizontalen so viel Abschnitte abgetragen, als Reaktionstage in Betracht kommen. Im Anfangspunkt dieser Horizontalen wird ein Lot errichtet, auf welchem wieder Punkte in Abständen von 1 cm Zeitwerten von je 10 σ Distanz entsprechen. Es werden nun für jeden Tag die beiden gewonnenen Mittelwerte in entsprechender Höhe eingetragen, und zwar vom 1. Tage ab, um die sogenannte »Einstellung« und den weiteren Übungsfortschritt zu demonstrieren.

In jeder Serie von je 25 Versuchen schwanken ferner die übrigen

Werte um den Mittelwert herum. Es wurden die Abstände der übrigen Werte von diesem Mittelwerte berechnet und aus den so gewonnenen Zahlen ebenfalls das Kräpelinsche Mittel genommen. Während man früher aus den so gewonnenen Mittelwerten der Abweichungen vom Mittel ebenfalls einen Hauptmittelwert bestimmte und diesen in Prozenten der mittleren Reaktionszeit ausdrückte, wurde hierauf in dieser Arbeit verzichtet; es zeigte sich nämlich, daß die so gewonnenen Prozentzahlen für die Größe der durchschnittlichen Abweichungen vom Mittel durchaus nicht eindeutig charakteristisch sind. Die Prozentzahl verkleinert sich nämlich ebensowohl, wenn die Größe der durchschnittlichen Abweichungen vom Mittelwerte ab-, die Gleichförmigkeit der Leistungen also zunimmt, als wenn die mittlere Reaktionszeit selber wächst, wobei die durchschnittliche Abweichung vom Mittel entweder dieselbe bleiben oder gar noch größer werden kann! Aus diesem Grunde wurden die Mittelwerte der mittleren Abweichungen ebenfalls in Form von Maßkurven, zweimal außerdem noch in Form von Zeitkurven geordnet. Diese Kurven der mittleren Abweichungen oder Variationen heißen: Variationskurven.

Jedem der 11 untersuchten Kinder ist eine Tafel gewidmet, auf welcher die Leistungen des Kindes in drei Gruppen von Kurven wiedergegeben sind: die neutrale Gruppe, die sensorische und die motorische; und in jeder dieser Gruppen 3 (bezw. 4) Kurven, nämlich die Zeitkurve, die Maßkurve und die Variationskurve (letztere meist nur als Maßkurve, zweimal auch als Zeitkurve).

Die Vergleichung der Variationskurven untereinander ergibt, daß die Abweichungen vom Mittelwerte durchschnittlich 5—15 σ betragen; bei der neutralen Reaktionszeit sind sie im allgemeinen etwas größer als bei der sensorischen oder motorischen, bei denen die Aufmerksamkeit in bestimmter Richtung fixiert ist.

Die Vergleichung der Maßkurven zeigt, daß die sensorischen und motorischen häufig nicht denjenigen Werten entsprechen, die man nach dem Verlauf der neutralen Maßkurve erwartet hätte. Diese hat nämlich häufig neben ihrem Hauptgipfel noch Nebengipfel, welche — nach der Lehre der Wundtschen Schule — beigemengten verlängerten (sensorischen) oder verkürzten (motorischen) Werten entsprechen. Sucht man nun die Kinder auf einen dieser beiden Typen einzuüben, so zeigt sich, daß, wenn sich überhaupt in der kurzen Zeit von 10 Übungstagen mit 500 Versuchen ein deutlicher Gipfel gebildet hat, dieser durch das Resultat der vorausgegangenen Einübung auf die neutrale Reaktion häufig gegenüber den entsprechenden Nebengipfeln der neutralen Kurve verschoben wird (Nachwirkung). Die

Änderung der Instruktion hat durchaus nicht sofort eine Änderung der Zeitwerte zur Folge, sondern die ersten Werte der neuen Reaktionsform entsprechen ziemlich genau der am Schlusse der eben eingeübten, erlangten Wertlage. Dann erst »lockert« sich allmählich der Typus auf und es beginnt sich der neue zu gestalten. Genau so geht es nachher beim Versuch eines Überganges von der sensorischen zur motorischen Leistung.

Man darf also auf Grund der sensorischen und motorischen Kurven nicht etwa schließen, daß hier die motorische Reaktionszeit — im Gegensatz zur Lehre der WUNDTschen Schule — häufig länger sei als die sensorische und diese wieder kürzer als die neutrale, sondern man muß — besonders dem Vergleich der Maß- mit der Zeitkurve — entnehmen, daß es sich hier nur um sogenannte »Übungsanlaßkurven« handelt, daß, bei Kindern wenigstens, in der Regel 500 Versuche noch nicht genügen, um einen einmal gewonnenen Typus zu zerstören und einen neuen sicher einzuüben. Man kann ferner schließen, daß nicht sowohl die Richtung der Aufmerksamkeit, als vielmehr die sekundär durch diese bewirkten Veränderungen im Reaktionsablauf für den Ausfall des Reaktionszeitwertes entscheidend sind. Der Vergleich der sensorischen und motorischen Zeitkurve mit der entsprechenden neutralen bestätigt diese Deutung.

Für den Vergleich der Kinder untereinander kommen besonders in Betracht: 1. Die mittleren Schwankungen,
2. Die Zeitkurven
der neutralen Reaktionszeit, die darum auf zwei besonderen Tafeln noch einmal vereinigt sind.

Die mittleren Schwankungen der Knaben liegen zwischen 140 und 160 σ, genauer: 2 zwischen 140 und 160 σ, 2 zwischen 150 und 160 σ, 1 zwischen 130 und 160 σ; nur einer fällt ganz aus der Reihe (200—210 σ); er entpuppte sich bei näherer Untersuchung als eine besondere Form pathologischer Ausnahme und wird darum vor einem ärztlichen Forum eingehend besprochen werden. — Besonders interessant ist die gemeinsame obere Grenze der Knaben (bei 160 σ).

Die Mädchen sind den Knaben durchweg unterlegen, ihre Werte liegen zwischen 160 und 170 σ, in einem Falle zwischen 150 und 180 σ, in einem zwischen 170 und 190 σ. Über die Ursache dieser Unterlegenheit wird Genaueres die inzwischen vom Vortragenden entrierte, instrumentelle Analyse der Reaktionszeit ergeben, bei welcher durch Hilfsapparate neben der eigentlichen Reaktionszeit die Muskelleistung gesondert gemessen wird.

Im allgemeinen läßt sich aussagen, daß nach ca. 3 wöchentlicher

Übung die mittleren Schwankungen bei Knaben untereinander und Mädchen untereinander in hohem Grade übereinstimmen; umgekehrt zeigt sich die individuelle Verschiedenheit in den sogenannten Zeitkurven, also in der Art, wie diese mittleren Schwankungen sich herausbilden, wie sich die übrigen Werte um sie herum gruppieren.

Die Zeitkurven demonstrieren also den Übungsfortschritt der Kinder.

Den bedeutendsten Übungsfortschritt zeigen die anfangs vollständig reagierenden, sensorischen Kinder, die (bei fortschreitender Verkürzung der Übertragungs-, Ausführungs- und Wahrnehmungszeit), trotz sensorisch bleibender Richtung der Aufmerksamkeit, schließlich bis zu kürzeren Werten gelangen als die motorisch-instabilen Kinder, deren Übungsfortschritt durch ihre Ungleichförmigkeit aufgehalten, vermindert oder gar umgekehrt wird (Regression). Einen besonderen Übungstypus stellen die Kinder dar, die ungleichförmig bleiben, aber bei denen der Fortschritt sich durch ein Flacherwerden der Kurvenwellen kennzeichnet. Die Zeitkurven der Knaben sind durchweg bewegter, charakteristischer (ausgesprochener) als die der Mädchen.

Es fragt sich nun, von welcher Gültigkeit sind diese Zeitkurvenbilder; gelten sie nur für die akustisch-motorisch einfache, neutrale Reaktionszeit, oder sind sie allgemeingültig und stellen durchgreifende Verschiedenheiten der Kinder dar.

Diese Frage läßt sich nach den kurz angeführten Ergebnissen der kontrollierenden pädagogisch-psychologischen Intelligenzprüfung schon heute unter den Bedingungen meiner Methode und für den Kreis meiner Versuchspersonen in letzterem Sinne bejahen.

Wendet man 4 Teste an:

1. Behalten von Zahlenreihen,
2. Unterscheidung von Farbennuancen,
3. Kombination mehrerer Bilder zu einer Erzählung,
4. Reproduktion gehörter Erzählungen —

so zeigen sich die geistig langsamen, stetigen Kinder überlegen in Genauigkeit der Auffassung, der Sicherheit und Dauerhaftigkeit im Merken, der ruhigen Überlegung bis zur Auffindung des Zusammenhangs der Bilder, der Treue in der Wiedergabe der Erzählungen. Umgekehrt sind die motorisch-instabilen schnell fertig, geschwind-beweglich. Sie behalten z. B. schnell vorgesprochene, längere Zahlenreihen besser als langsam vorgesprochene, bei denen sie — im Gegensatze zu den sensorischen Kindern — am Schlusse den Anfang wieder vergessen haben.

Auf dem Gebiete des sogenannten Charakters sind die entsprechenden Unterschiede manifest: hier unterscheiden sich die Kinder als

schauspielerische, launisch-phantastische, ehrgeizig-strebende und planende einerseits, von ruhig abwartenden, auf Naturbeobachtung gestellten, gemütvollen und zuverlässig-treuen andrerseits.

Es muß aber ausdrücklich betont werden, daß dem Schema irgend einer einsinnigen Reaktionszeitkurve oder »Reaktionsperiode« nicht notwendigerweise und unter allen Umständen generelle Bedeutung im Sinne einer »Charakterkurve« zukommt.

Spezielle Eigentümlichkeiten im sensorisch-motorischen Aufbau irgend eines bestimmten Sinnesgebietes könnten auch spezielle Reaktionsperioden bedingen. Vor allem sind derartige Disparitäten zu erwarten bei Geisteskranken, psychopathischen Konstitutionen und Schwachsinn, vor allem Schwachsinn im Anschluß an Herderkrankungen, zu deren Lokaldiagnose möglicherweise der Vergleich verschiedensinniger »Reaktionsperioden« beitragen kann. — Ferner sei darauf hingewiesen, daß die in den erwähnten Kurven ausgedrückte Verschiedenheit nur eine Komponente des Charakters darstellt, während die andere durch die »Höhe der Organisation« gegeben ist. Vergleiche z. B. die Kurven der Versuchskinder Paul Ha. und Grete F. Beide haben gleiche »Form«, aber Grete F.'s Charakter ist ins Niedrige deformiert (oder reduziert): sie lügt, neigt zu Faulheit, frechen Ausreden. Ha. dagegen entwickelt ehrgeizige Pläne, die seine Arbeitslust auch in der negativen Leistungsphase immer wieder anspornen; er ist intellektuell, will Lehrer werden, schauspielert gern; Richard H., der älteste Reaktionsknabe, nannte ihn einen »Fatzken«. Es kommt hinzu, daß er viel gelobt wird, etwas selbstgefälliges angenommen hat, während Grete F. als eine leicht gedrückte, wenn nicht gar »verprügelte« Seele zum Hämisch-Mißgünstigen neigt. Die erzieherische Behandlung ist für diese »sekundären« Ausformungen des Charakters verantwortlich. — Die »Höhe« der Organisation manifestiert sich also im Niveau des Charakters ebensowohl wie auf intellektuellem Gebiete. —

Um den diesem zweiten Faktor, der gegenüber der »Form« als die »Höhe« der Organisation bezeichnet wird, zu Grunde liegenden Verschiedenheiten ebenfalls metrisch näher zu treten, hat der Vortragende neben der Reaktion Größen- und Massenbestimmung des Hirnes versucht, zum Teil nach den schon vorhandenen Beddoeschen Methoden. Dieser Teil der Untersuchung soll erst nach endgültiger Durchprüfung der verwendeten Methoden der Öffentlichkeit vorgelegt werden.

Er verspricht nicht nur eine Aufklärung über bisher noch recht dunkle psychologische Beziehungen und damit einen Fortschritt in der Untersuchung, Bestimmung und Darstellung psychischer Verschiedenheiten, sondern eröffnet auch interessante Einblicke in das

allgemeine Problem der Beziehungen von Form und Reaktion. (Lebhafter Beifall und Dank des Vorsitzenden.)

Herr Oberarzt Dr. Rodenwaldt-Halensee-Berlin berichtet über eine Parallelerscheinung bei einer weit gröberen Untersuchung an Soldaten im Beginne und am Ende ihrer Dienstzeit. Bei dieser Untersuchung, bestehend in Vorlegung einer großen Anzahl von Fragen zum Zwecke einer Kenntnisprüfung, hat sich so gut wie gar kein Fortschritt in den Kenntnissen im Laufe von zwei Jahren gezeigt, wohl aber eine wesentliche Verkürzung der Reaktionszeit bei der Gesamtleistung. Die Leute, welche drei Jahre lang als Soldaten zu raschen motorischen Leistungen gezwungen worden sind, sind dadurch in den Besitz besser ausgeschliffener Assoziationskomplexe gelangt auf dem Gebiet motorischer Leistungen. Diese Assoziationskomplexe scheinen Parallelwirkungen auf anderen Assoziationsgebieten zu zeitigen, denn die Soldaten am Ende des dritten Jahres haben die Gesamtleistung in einer um $^1/_4$ kürzeren Zeit zu Wege gebracht, in etwa $^3/_4$ Std. gegen 1 Std. Dies Resultat scheint für die vorliegende Frage trotz der groben Versuchsanordnung verwertbar, weil es sich um eine große Zahl von Versuchsindividuen und um lange Untersuchungszeiten gehandelt hat.

Herr Fürstenheim deutet im Schlußwort die pädagogischen Konsequenzen seiner psychologischen Studien an, welche die Leistungsschwankungen »ungleichförmiger« Kinder in exakter Form demonstrieren. Schon die Periodizität dieser Schwankungen weist auf deren weitgehende Unabhängigkeit vom Willen des Kindes hin und der Versuch einer erziehlichen Beeinflussung zeigt die hohe Beständigkeit der Kurvengrundform. Höchstens führt der Versuch, durch Anspornung die negative Leistungsschwankung auszugleichen, zu einer Überanstrengung mit nachfolgender weitgehender Erschöpfung oder auch — besonders wenn die Anspornung in wenig freundlicher Weise geschieht — zu einer affektiven Hemmung, die eine weitere Verschlechterung der Leistung bedingt bez. die Erholung hinausschiebt, während freundliche Rücksichtnahme in der negativen Leistungsphase die Erholung fördert und das Vertrauen zum Erzieher hebt. — Die Berücksichtigung solcher individueller Verschiedenheiten der Kinder, die auch ohne komplizierte Experimente der »freien Beobachtung« des aufmerksamen Pädagogen nicht entgehen, kann diesem manchen Verdruß und manche Enttäuschung, dem Kinde aber Aufregungen, ungerechtfertigte Strafen und Überanstrengungen sparen. So führt die verfeinerte Beobachtung des Kindes zu Fortschritten der Pädagogik.

Nunmehr nimmt der Vorsitzende, Herr Privatdozent Dr. **Karl L. Schaefer**-Berlin, das Wort zu seinem Vortrag über:

Farbenbeobachtungen bei Kindern.

Wann erhält das Kind die Fähigkeit, Farben wahrzunehmen beziehungsweise zu unterscheiden? Die auf diese Frage bisher gegebenen Antworten lauten recht verschieden. Um nur einige anzuführen, hat Uffelmann in seiner Hygiene des Kindes[1]) nach Beobachtungen an seinen drei eigenen Kindern mitgeteilt, daß bis etwa zum 16. oder

[1]) Leipzig 1881.

17. Monat nur Schwarz und Weiß, resp. Dunkel und Hell unterschieden würden und daß dann erst das Kind lerne, zunächst Rot, darnach Grün, weiterhin Blau, zuletzt Gelb zu erkennen. Preyer[1]) schloß aus den mit seinem Sohne angestellten Farbenversuchen, daß Gelb und Rot zuerst deutlich empfunden würden, daß aber Grünblau und Blau anfänglich wohl als Grau, Violett als schmutziges Rot oder Dunkelrot erscheine; noch in der ersten Hälfte des dritten Lebensjahres wäre sein Kind gleich manchen anderen als unterempfindlich gegen die kalten Farben zu bezeichnen gewesen. Binet[2]) fand, daß Rot und Blau in Bezug auf die Sicherheit des Erkennens die ersten Stellen einnähmen, Gelb die letzte. Baldwin[3]) konstatierte an seinem Kinde im 9. Monat folgende Ordnung der Farben nach ihrer Beliebtheit: Blau, Rot, Weiß, Grün, Braun. Bemerkenswert ist hierbei die führende Stellung des Blau, die Jastrow[4]) bestätigte. Andere Autoren, wie Holden und Bosse[5]) einerseits, Raehlmann[6]) andrerseits sind dafür eingetreten, daß schon im ersten Jahre alle Farben von gleich hellem Grau resp. voneinander unterscheidbar seien.

Diese Literaturübersicht dürfte schon, obwohl sie auf Vollständigkeit keinen Anspruch macht, genügen, um zu zeigen, daß sich keine Anhaltspunkte für eine bestimmte Reihenfolge in der Entwicklung der einzelnen Farbenempfindungen ergeben. Bald soll es ja eine warme, bald eine kalte Farbe, bald diese, bald jene sein, die zuerst von den anderen unterschieden wird. Vielmehr lassen sich die Resultate der einzelnen Autoren alle mit der Anschauung vereinigen, daß die Empfindungs- und Unterscheidungsfähigkeit für die Hauptfarben Rot, Gelb, Grün, Blau, Violett in einem gewissen Stadium der Entwicklung gleichzeitig und gleichartig eintritt, und daß es auf der Eigenart der jeweiligen Untersuchungsmethode — z. B. sind die Helligkeits- und Sättigungsunterschiede der gewählten Farben von Wichtigkeit — oder der sonstigen zufälligen Beeinflussungen des Kindes beruht, wenn sich das eine Mal diese, das andere Mal jene Skala in bezug auf die Richtigkeit von Farbenbeurteilungen ergibt.

Andrerseits fordert die Verschiedenheit der Angaben über den Zeitpunkt, wann die Erkennung und Unterscheidung der einzelnen Farben jene Vollendung erreicht, die dem Erwachsenen eigen ist, zu

[1]) Die Seele des Kindes. 6. Aufl. Leipzig 1905.
[2]) Revue philosophique. 1890. Bd. XXX. S. 582 ff.
[3]) Die Entwicklung des Geistes usw. Berlin 1898. S. 51 ff.
[4]) Pop. Science Monthly. Jan. 1897.
[5]) Arch. of Ophthalmology. 29. 1900.
[6]) Ophthalmol. Klinik. 1903. No. 21.

einer kritischen Betrachtung der Untersuchungsmethodik heraus. Psychologische Beobachtungen kleiner Kinder haben ihre besonderen Schattenseiten. Je jünger das Kind, um so schwieriger wird es, ihm klar zu machen, was von ihm gewünscht wird; präzise, eindeutige Reaktionen zu erhalten und die nötige Konzentration seiner Aufmerksamkeit zu erreichen. Bei einer erwachsenen Versuchsperson sind wir im allgemeinen ihres guten Willens und der möglichst exakten Selbstbeobachtung oder anderweitigen Erfüllung der gestellten Anforderungen sicher; das Kind dagegen ermüdet schnell, wird der langweiligen Versuche rasch überdrüssig, schweift ab, versagt ganz oder reagiert auch gelegentlich neckischerweise absichtlich falsch. Wohl mit aus Rücksicht auf solche Schwierigkeiten hat Preyer, der meines Wissens zuerst methodische und eingehende Farbenbeobachtungen am Kinde angestellt hat, damit gewartet, bis wenigstens eine sprachliche Verständigung möglich war.

Aber gerade der Benutzung der Sprache als Hilfsmittel stehen wichtige Bedenken entgegen. Wenn man aus einem Haufen gleich großer und gleich geformter farbiger Papierschnitzel etwa ein rotes herausgreift, das Kind fragt: »Welche Farbe ist das?« und bei einer genügenden Anzahl von Wiederholungen dieses Verfahrens eine richtige Antwort erhält, so ist es freilich sicher, daß das Rot von den anderen Farben unterschieden wird; fallen aber die Antworten überwiegend unrichtig aus, so ist damit noch nicht das Gegenteil erwiesen. Es bleibt die Möglichkeit, daß die Farbe vollkommen richtig erkannt wird und nur die Assoziation zwischen der Empfindung und dem Farbennamen noch nicht fest genug ist. Bei Versuchen dieser Art werden eben nicht nur die Farbenwahrnehmungen, sondern zugleich gewisse sprachliche Gedächtnisleistungen geprüft. Von der Fragestellung »Wo ist Rot?«, mit welcher das Kind aufgefordert wird, aus den Papierschnitzeln alle roten auszusuchen, gilt das Gleiche. Besser, weil die Mitwirkung des Sprachverständnisses vermeidend, ist schon Binets »Methode des Wiedererkennens«, welche darin besteht, daß man das Kind aus einer Serie verschiedenfarbiger Muster ein Stück Stoff, das man ihm vorher gezeigt hat, heraussuchen läßt. Aber auch hierbei wird das Gedächtnis des Kindes insofern in Anspruch genommen, als es das ihm vorgelegte Muster während der Zeit, wo es zum Zweck der Mischung mit den anderen seinen Augen wieder entzogen wird, in der Erinnerung behalten muß. Das Prüfen der Farbenwahrnehmung und -vergleichung ist also kein ganz unmittelbares und reines.

Die richtigste hier in Betracht kommende Methode scheint mir

die zu sein, dem Kinde eine große Anzahl nach Form und Größe gleicher, nach Farbe und Helligkeit teils gleicher, teils verschiedener Farbentäfelchen vorzulegen, dann ein Täfelchen abzusondern und das Kind irgendwie zu veranlassen, alle mit diesem übereinstimmend gefärbten aus dem ganzen Haufen herauszusuchen. Wird diese Aufgabe für jede einzelne Farbennuance wenigstens so oft gelöst, daß ein zufälliges Richtiggreifen ausgeschlossen erscheint, so ist damit die Erkennung und Unterscheidung der zur Wahl gestellten Farben bewiesen. Gelegentliche Irrtümer infolge Nachlassens der Aufmerksamkeit oder des Interesses werden namentlich am Schlusse einer zu lange ausgedehnten Versuchsreihe leicht mit unterlaufen. Es ist deswegen auch empfehlenswert, die Untersuchung in die Form eines die Lust des Kindes erregenden und erhaltenden Spieles zu kleiden. In dieser Beziehung sind die Beobachtungen der Frau Professor DEHIO, die PREYER nach brieflicher Mitteilung veröffentlicht hat,[1]) sehr lehrreich. Das Töchterchen der genannten Dame schien, wie die Mutter aus Versuchen mit den Magnus'schen Farbenovalen schloß, im 28. Monat die Hauptfarbenunterschiede wahrnehmen zu können, aber es war um diese Zeit nicht im stande, die Farben richtig zu benennen, außer Schwarz und Rot, wobei Scharlach und Purpur mit als Rot galten. Mit den Bezeichnungen Blau, Grün, Gelb und Lila warf es dagegen, wie Frau DEHIO sich ausdrückt, »hoffnungslos um sich«. In der Voraussetzung, daß das Kind viel früher fähig sei, die Farbenunterschiede wahrzunehmen, als es ein Interesse daran findet, sich die zugehörigen Namen einzuprägen, wandte sie eine das Kind unterhaltende Form der Farbenversuche an, die sie selbst folgendermaßen beschreibt: »Anknüpfend an Erlebnisse des Strandaufenthaltes lege ich vor die Kleine auf den Tisch die grünen Farbenovale als ‚Heuschlag', die blauen als ‚Meerwasser', die gelben je 2 und 2 als ‚Badebrücke' und aus den braunen wird das ‚Badehaus' gelegt; ein schwarzes ist ‚Bank', ein rotes Kärtchen stellt das Kind und ein lila Kärtchen die Mama vor, welche beide über den Badesteg ins Badehäuschen geführt werden und alsdann ins Meerwasser springen. Diese ganze Veranstaltung macht der Kleinen großes Vergnügen und sie lernt sehr schnell die Farbenkärtchen fehlerlos sortieren und benennen. Anstatt der Benennungen ‚Grün, Gelb, Braun und Blau' wird ‚Heuschlag, Badebrücke, Badehaus und Meerwasser' gebraucht und verstanden. Einmal werden die hellsten braunen Ovale für gelb angesehen; im ganzen kommen keine Fehler vor.«

[1]) Zeitschrift f. Psychol. u. Physiol. d. Sinnesorg. Bd. 14. 1897.

Ich selbst habe Farbenversuche und zwar in systematischer Weise mit meinem Sohne, unmittelbar nachdem er das Alter von $2^1/_2$ Jahren erreicht hatte, im Januar und Februar dieses Jahres angestellt. Während derselbe um diese Zeit bei ungezwungenem Verhalten im Laufe des Spielens oder auf einem Spaziergange, wenn er spontan die Farbe eines Gegenstandes bezeichnete, meist das Richtige traf, war er im Benennen vorgelegter Farben und im Heraussuchen von mir verlangter Farben aus einer größeren Reihe anderer nichts weniger als sicher. So wurde gelegentlich ein sattes, ziemlich dunkles Rot für Orange erklärt; ein intensives Grüngelb nacheinander für Grün, Blau und Orange; Grasgrün erst für Blau, dann für Rot, dann für Grün; Grünblau für Blau; diverse Nuancen von Blau ebenso oft für Grün wie für Blau; Violett resp. Purpur in verschiedenen Tönen für Rot, Blau, Schwarz und Braun; Braun und Grau zuweilen für Grün oder Schwarz.

Am 19. Januar legte ich ihm eine von den Höchster Farbwerken edierte Musterkollektion von farbigen Baumwollstoffen[1]) vor, die sich namentlich wegen der vielerlei Helligkeits- und Sättigungsunterschiede der einzelnen Farben als vorteilhaft erwies. Da die Form der Proben an Fahnen erinnert und er für Fahnen stets Interesse gezeigt hat, so fragte ich ihn, welche Farbe diese oder jene »Fahne« habe, oder verlangte, daß er mir bestimmte Fahnen zeigen solle. Sehr oft gab er die Farben fehlerfrei an, insbesondere Rosa stets richtig. Daneben kamen aber auch wieder die sonderbarsten Verwechselungen zu Tage. Ich gewann indessen bei diesen Versuchen den subjektiven Eindruck, daß die Irrtümer nicht lediglich auf noch mangelhafter Assoziation zwischen Farbenempfindung und -benennung beruhten. Das Kind ging auch zuweilen mit dem Blick von der gezeigten Farbe, die es nennen sollte, auf eine ihm momentan besser gefallende über und gab einfach deren Namen an. Oder es sagte auch wohl ein beliebiges Farbenwort, um das lästige Examen abzukürzen. Hat doch mein Sohn einmal nach einer Reihe von Farbenversuchen seiner Mutter erklärt, Papa habe ihm immer Rot gezeigt und er habe immer Blau dazu gesagt — gerade als ob er mit mir Scherz getrieben hätte.

Nach diesen Erfahrungen ging ich zu einer anderen Form der Experimente über. Aus einem Bogen roten Papiers von ziemlich gesättigtem Tone wurden 12 Quadrate von ca. 3 cm Seitenlänge ausgeschnitten. Desgleichen wurden je 12 orangene, gelbe, gelbgrüne, blaugrüne, blaue, violette, graue, weiße, schwarze und braune Quadrate

[1]) No. 581. Mai 1902.

beschafft, im ganzen also 132 Stück. Als ich zum ersten Male den ganzen Haufen vor den Augen meines Knaben ausbreitete, erklärte er alsbald, damit zu spielen geneigt, ein rotes Scheibchen für eine Briefmarke und suchte auf meine Aufforderung sicher und rasch auch die übrigen elf roten »Briefmarken« heraus. Am gleichen Tage lernte er das Wort »Orange«, das er bis dahin vorkommenden Falles durch »Rot« ersetzt hatte, und am nächsten legte er prompt der Reihe nach alle orangefarbigen Quadrate in meine Hand, bei jedem einzelnen das ihn lebhaft interessierende Wort »Orange« mit korrekter Aussprache nennend. An dem folgenden Tage wurde wieder — die Versuche fanden stets vormittags in einem hellen Zimmer statt und wurden zeitlich nicht allzulange ausgedehnt — die ganze Masse der Scheibchen in regellosem Durcheinander ausgestreut und mit Blau experimentiert. Ich bezeichnete im Anschluß an eine kurz zuvor öfter erzählte Geschichte die blauen Papiere als Mäuse, die piepend in eine Falle, als welche ein Kästchen diente, springen sollten. Das Resultat war auch hier ein tadelloses Auffinden aller blauen Quadrate.

Hierbei machte ich, wie auch noch bei anderen Farben, die Beobachtung, daß die Scheiben anfangs rasch entdeckt wurden, auch wenn sie zufällig unter anderen halb versteckt lagen, daß aber das Kind nach dem letzten Stück lange zu suchen hatte. Während dieses für den Erwachsenen auf den ersten Blick sichtbar war, schien es, als müsse das Kind erst die ganze bunte Masse stückweise mit dem Blicke gleichsam abtasten, um zu der gesuchten Farbe zu gelangen. Auch sonst ist mir, beiläufig bemerkt, um diese Zeit und früher an meinem Knaben aufgefallen, daß er nach einem augenfällig am Boden liegenden Gegenstande oder nach dem blassen Monde am leicht bewölkten Himmel nachmittags länger suchte, als ein Erwachsener es getan hätte, wofür die nächstliegende Erklärung die sein dürfte, daß sich eben die geistige Erfassung und Verwertung des Gesichtsfeldes um so schwieriger gestaltet, je komplizierter das letztere zusammengesetzt und je jünger und unerfahrener das Kind noch ist.

In der eben geschilderten Weise wurde nun das Versuchsverfahren nach und nach auf alle bunten Farben und zwar mit dem gleichen Erfolge ausgedehnt, auch eine mehrfache Wiederholung vorgenommen. Die schwarzen Quadrate wurden eines nach dem anderen ohne Zaudern als »Kohlen« in den Lokomotivtender gepackt; ein graues Quadrat war allerdings dazwischen, das aber auf Befragen als »graue Kohle« bezeichnet ward. An einem Tage sammelte das Kind alle roten »Himbeeren«, gelben »Stachelbeeren« und blauen »Pflaumen« nacheinander zusammen ohne jeden Irrtum; ebenso die weißen Scheiben

als »Schneemänner« usw. Grau ist nach meinen Notizen und Erinnerungen nie mit einer bunten Farbe verwechselt worden und dasselbe gilt für das von mir verwendete Braun. Dagegen waren zwischen den ausgesuchten grauen Quadraten fast stets ein paar braune. Wahrscheinlich schien dem Kinde der Unterschied nicht auffallend genug, um ihn immer streng zu beachten. Doch habe ich den subjektiven Eindruck erhalten, daß eine eigentliche Verwechselung der Empfindungen Grau und Braun als solcher nicht vorliegt.

Überhaupt möchte ich aus diesen meinen Versuchen und manchen früheren, insbesondere auch denjenigen W. A. Nagels,[1]) dessen Sohn bereits mit 2 Jahren und 4 Monaten nicht nur die Farben unterschied, sondern auch die Farbennamen mit Ausnahme von Blau und Weiß auffallend korrekt verwendete, schließen, daß das normale Kind bereits zu einer Zeit, wo die Sprache noch sehr mangelhaft entwickelt ist, die unzweifelhaft differenten Farben ebenso unterscheidet wie der Erwachsene. Ich glaube auch, daß Preyer lediglich durch die sprachliche Unbeholfenheit seines Sohnes, der doch zu Anfang des vierten Jahres die verschiedensten grünen und blauen Töne »erstaunlich« richtig bezeichnet haben soll, zu der in Wirklichkeit irrigen Anschauung geführt ist, derselbe sei noch in der ersten Hälfte des dritten Lebensjahres unterempfindlich gegen die kalten Farben gewesen. Man ist eben auch als geübter Beobachter zunächst immer wieder geneigt, den für Erwachsene üblichen Maßstab auch am Kinde anzulegen, d. h. im vorliegenden Falle zu vergessen, daß die Verknüpfung der sinnlich lebhaften konkreten Farbenempfindungen mit den abstrakten Benennungen mühsam erlernt werden muß und daß dieses Einprägen nicht ohne eine Periode der Irrungen und Verwirrung ablaufen kann. Daß das Vermögen, Empfindungen zu haben und zu unterscheiden, faktisch ganz unabhängig von den sprachlichen Ausdrücken dafür ist, ergibt sich, wenn es noch eines Beweises bedürfen sollte, schon aus dem Verhalten der unzähligen Menschen, die einen gegebenen Ton nachsingen, ihn von anderen als höher oder tiefer unterscheiden, Intervalle zu ihm bilden können, ohne zu wissen, ob er »c«, »d« oder anders heißt.

Wenn wir nun aber zu dem Resultat gelangen, daß das normale Kind die Hauptfarben bereits zu Beginn der Sprachentwicklung unterscheidet, so erhebt sich sogleich die weitere Frage, auf welchen Zeitpunkt der Entwicklung des Kindes wir dann den Eintritt des Farbenunterscheidungsvermögens zu verlegen haben. In Bezug hierauf

[1]) Journ. of Comparative Neurol. and Psychol. **16**. No. 3. 1906.

liegen vorläufig nach Zahl, Umfang und Eindeutigkeit allen Anforderungen genügende experimentelle Untersuchungen leider noch nicht vor, wobei allerdings nicht verkannt werden darf, daß es sich hier auch um nicht ganz leichte Aufgaben handelt. Die von BALDWIN[1]) auf sein eben 8 Monate altes Töchterchen angewandte Methode und ähnliche scheinen mir dem Zufall zu viel Spielraum zu gewähren.

Viel zweckmäßiger, ich möchte sagen natürlicher, ist es, ein Verfahren zu wählen, wie es z. B. von Herrn Dr. OSKAR VOGT, dem Leiter des Berliner neurobiologischen Universitäts-Laboratoriums, und dessen Gattin bei ihrem Töchterchen angewandt worden ist. Die beiden Beobachter haben die Güte gehabt, mir das Protokoll ihrer Versuche, obgleich diese nur zur vorläufigen eigenen Orientierung dienen sollten und eigentlich nicht zur Veröffentlichung bestimmt waren, zur Verfügung zu stellen, und ich erlaube mir, dasselbe hier fast wortgetreu mitzuteilen.

»Die Experimente betrafen ein Mädchen, das am 8. September 1903 als ausgetragenes Kind geboren war. Am 24. Mai 1904 wurde zunächst festgestellt, daß das Kind, wenn man ihm beide Hände entgegenstreckte und dabei in der einen einen Gegenstand hielt, nach letzterer griff. Nach diesem Befunde reichte man dem Kinde am 26. Mai 1904 in jeder Hand ein Stück farbigen Papiers hin. Es griff wiederholt

bei dunkelrot und hellblau nach blau,
bei dunkelrot und hellgrün nach grün,
bei dunkelrot und dunkelviolett nach violett,
bei hellblau und hellgrün nach blau,
bei hellgelb und dunkelrot abwechselnd nach beiden.

Von diesen Farben hatten blau, grün und gelb einerseits, rot und violett andrerseits annähernd die gleiche Helligkeit. Das Greifen wurde also anscheinend durch die Farbe allein bestimmt. Da das Dunkelrot eine relativ geringe Anziehung auf das Kind zu üben schien, ward gerade diese Farbe für die folgenden, ein halbes Jahr später ausgeführten, Experimente verwendet.

Von sechs ganz gleichen, weißen Schachteln, die eine Wandfläche von 10 : 6,5 cm hatten, wurde der Deckel der einen mit dunkelrotem Papier beklebt. Dann wurde am 21. Dezember 1904 in diese »rote« Schachtel vor den Augen des Kindes Schokolade gelegt und darauf die Schachtel hinter seinem Rücken mit den fünf anderen in einen Korb gepackt. Als nun der Korb dem Kinde hingehalten wurde,

[1]) a. a. O.

nahm es die Schachteln ohne Wahl, wie sie sich ihm darboten, und versuchte eine nach der anderen zu öffnen. Das nämliche Resultat hatten die beiden nächsten Versuche der gleichen Art. Beim vierten Male jedoch nahm das Kind zwar auch wieder die Schachteln, wie sie gerade lagen, machte aber nur bei der »roten« den Versuch, sie zu öffnen. Am folgenden Tage wurde der Versuchsmodus in der Weise verändert, daß die rote Schachtel mit der Schokolade vor den Augen des Kindes unter die anderen gemischt wurde. Sie ward dann viermal sofort richtig herausgegriffen. Als dann aber beim fünften Male einige Minuten Pause zwischen dem Mischen und dem Prüfen gemacht wurden, nahm das Kind wieder ohne Unterschied eine Schachtel nach der andern.

Am 26. Februar 1905 fand eine Wiederholung des Experimentes vom 21. Dezember 1904 statt. Das Kind wählte dabei jedesmal die rote Schachtel. Nunmehr wurde die rote Schachtel mit fünf anderen, deren Deckel ebenfalls mit farbigem Papier beklebt waren, gemischt. Die Farben waren Rosa, Grün, Blau, Gelb und Violett. Letzteres war so dunkel wie das Rot, die übrigen vier hell und zwar auch ziemlich gleich hell. Wieder nahm das Kind stets sofort die dunkelrote Schachtel.

Als am 23. Juli 1905 dasselbe Experiment wiederholt wird, verwechselt das Kind zu Anfang nur die Rosa-Schachtel mit der dunkelroten (also ähnliche Farben von ganz differenter Helligkeit), nimmt aber später stets alsbald die dunkelrote. Am 27. Juli 1905, also 4 Tage darauf, wird dem Kinde der Korb mit den Schachteln hingehalten, ohne daß in seiner Gegenwart Schokolade in die dunkelrote gelegt war. Es greift trotzdem sofort nach dieser.

Am 30. Juli 1905 werden die Schachteln so aufeinander gestellt, daß von jeder nur ein schmaler farbiger Streifen sichtbar ist und die dunkelrote ganz zu unterst steht. Dennoch wird letztere sofort ergriffen. Vierzehn Tage später werden die Schachteln so im Korbe verpackt, daß die rote völlig von den anderen verdeckt ist. Als man dem Kinde den Korb reicht, sucht es sofort die rote Schachtel und öffnet nur diese.

Am 17. August 1905 wurde die Schokolade vor den Augen des Kindes in die blaue Schachtel gelegt und diese dann hinter seinem Rücken im Korbe mit den übrigen bedeckt. Die ersten 3 Male verwechselte das Kind die blaue Schachtel mit der grünen; dann wählte es aber immer richtig. Nach fünfstündiger Pause wurde der Korb dem Kinde wieder gereicht. Es griff nun zunächst nach der offen daliegenden grünen Schachtel und nahm erst hernach die blaue.

Am 19. August 1905 wird die Schokolade abwechselnd in eine der Schachteln (die zerdrückte violette ist inzwischen durch eine weiße ersetzt) getan. Das Kind verwechselt dabei die blaue mit der grünen, die gelbe mit der rosafarbenen.

Am 23. Januar 1906 wählt das Kind beim gleichen Versuche stets die richtige Schachtel, nur nimmt es statt der Rosa-Schachtel die blaue und einmal auch die grüne.

Am 26. Januar 1906 unterscheidet es weniger gut zwischen Rosa, Grün und Blau.«

Höchst beachtenswerte Versuche, deren besondere Bedeutung darin liegt, daß sie sich bei intelligenten Kindern schon zu Ende des ersten Halbjahres anstellen lassen, verdanken wir auch E. RAEHLMANN.[1] Es handelt sich dabei um Experimente mit farbigen Saugflaschen. Zwei äußerlich ganz gleiche Flaschen wurden angestrichen, die eine rot, die andere grün, wobei nach Möglichkeit für gleiche Lichtintensität der Farben gesorgt wurde. Die eine Flasche, etwa die rote, war regelmäßig mit Milch gefüllt, die zweite leer. Beide wurden den Kindern immer gleichzeitig nebeneinander dargeboten und zwar so, daß abwechselnd die rote und die grüne rechts gehalten ward. »Anfangs,« sagt RAEHLMANN, »greifen die Kinder unsicher bald nach der einen, bald nach der anderen Flasche, aber schon nach kurzer Zeit haben sie richtig heraus, in welcher Flasche die Milch ist, und greifen von diesem Zeitpunkt an niemals mehr falsch, sondern verlangen mit den ausgestreckten Händen schon von weitem nach der roten Flasche, während sie die grüne ganz unbeachtet lassen. Das Umgekehrte ist der Fall, wenn die grüne Flasche die Milch enthält und die rote leer ist; sie greifen dann regelmäßig nach der grünen und nehmen keine Notiz von der roten. Ganz ebenso ist das Resultat, wenn man anstatt roter und grüner gelbe und blaue Flaschen anwendet. Überhaupt kann man so mit allen Farben des Spektrums experimentieren.« Der allgemeine Schluß, den RAEHLMANN aus diesen Beobachtungen zieht, ist der, daß die Kinder schon zu der Zeit, wo sie anfangen, bewußt zu greifen, alle Farben unterscheiden. Es wäre sehr wünschenswert, daß derartige Experimente mit recht vielen Kindern in großer Zahl vorgenommen würden, wobei namentlich auch die Helligkeitsverhältnisse der Farben immer sorgfältig reguliert werden müßten.

Hinsichtlich der Resultate glaube ich freilich, daß dieselben durchaus mit den eben erwähnten übereinstimmen würden, so früh auch das Kind zur Prüfung käme. Denn ich habe, wie übrigens auch RAEHLMANN,

[1]) a. a. O.

die persönliche Überzeugung, daß es eine eigentliche Entwicklung des Empfindens, etwa in dem Sinne, daß das normale Kind zuerst partiell farbenblind oder wenigstens farbenschwach ist und erst allmählich, wohl gar im Laufe von Jahren, farbentüchtig wird, nicht gibt. Ich könnte mir allerdings vorstellen, daß ein farbiger Lichtstrahl, der ein Auge trifft, bevor die sogenannte Sehleitung fertig entwickelt ist, eine lichtschwächere oder verwaschenere Empfindung auslöse, als später. Wenn aber die einzelnen Neuronenglieder der Sehbahn ausgebildet, die Verbindungen zwischen ihnen hergestellt, die Markreifungsprozesse vollzogen sind, dann, meine ich, muß das erste, dem Auge dargebotene Licht von bestimmter Wellenlänge qualitativ dieselbe Empfindung hervorrufen, wie unter gleichen äußeren Bedingungen jedes fernere Mal während des ganzen Lebens. In diesem Punkte bekenne ich mich durchaus als Nativisten und das nicht nur mit bezug auf die Gesichtsempfindungen, sondern auch für alle Sinnesempfindungen überhaupt. Es ist bisher nie irgend ein zwingender Beweis dafür erbracht, daß vielleicht infolge der natürlichen Wachstumsverhältnisse oder der steigenden Übung im Sehen eine bestimmte Farbe ceteris paribus im reiferen Alter anders erscheint als etwa während der Schulzeit, und es werden schwerlich Tatsachen aufgefunden werden, die die Ansicht widerlegen, daß die Farbentüchtigkeit wie die einzelnen Arten der Farbenblindheit angeboren sind und unverändert persistieren — angeboren in dem Sinne, daß sie, sobald ein entwickeltes Auge, ein empfindungsfähiges Gehirn und die nötigen nervösen Verbindungen ausgebildet sind, als unmittelbar damit gegeben in die Erscheinung treten. Wohl aber sprechen für diese Auffassung insbesondere gewisse gut beobachtete Fälle von operativer Heilung angeborener Blindheit, aus welchen hervorgeht, daß das sehend gewordene Auge sogleich die Farben ebenso perzipiert und unterscheidet wie jedes andere normale.

Ich komme nun noch mit wenigen Worten zu einer weiteren Frage. Es war bisher immer nur von den Hauptfarben oder doch von sehr deutlich verschiedenen Farben die Rede. Wie aber verhält sich denn das ganz junge Kind gegenüber den feineren und feinsten Farbendifferenzen? Sieht es auch diese schon ebenso wie der Erwachsene, oder macht die Farbenunterschiedsempfindlichkeit eine Entwicklung von geringeren zu höheren Graden der Ausbildung durch, derart, daß die Unterschiedsschwelle in der frühesten Lebensperiode höher ist als später? Wir begegnen hier einem Problem, daß der Beachtung der Experimentatoren wohl würdig ist, zu dessen Lösung aber nennenswerte Beiträge meines Wissens bis jetzt nicht geliefert

worden sind. Sind doch selbst die Verhältnisse der Farbenunterschiedsempfindlichkeit beim Erwachsenen, zumal mit Bezug auf ihre etwaige Abhängigkeit von Alter und Übung, noch keineswegs genügend erforscht. Somit sind wir denn auch hier vorläufig auf Deduktionen a priori angewiesen.

Wenn man nun, wie ich, der Überzeugung ist, daß eine eigentliche Entwicklung des Empfindens nicht statthat, so ergibt sich als Konsequenz hieraus, daß auch eine Entwicklung der Unterschiedsempfindlichkeit — bis sie nicht einwandfrei experimentell erwiesen wird — nicht zugegeben werden kann. Denn jede eigentliche Änderung der Unterschiedsempfindlichkeit — die üblichen Schwankungen infolge der mancherlei physikalischen und physiologischen Zufälligkeiten haben hiermit nichts zu tun — wäre nur möglich durch eine entsprechende eigentliche Änderung der betreffenden Empfindungen trotz gleich bleibender Bedingungen, deren Vorkommen ich soeben bestritten habe. Es könnte freilich jemand einwenden, daß auf anderen Gebieten der Unterschiedsempfindlichkeit eine Zunahme der Leistungsfähigkeit mit wachsendem Alter der Kinder behauptet sei. Aber abgesehen davon, daß auch gewichtige Stimmen in der Literatur für das Gegenteil eingetreten sind, darf nicht vergessen werden, daß man es bei allen derartigen Beobachtungen nicht mit den reinen Empfindungsunterschieden allein zu tun hat, sondern daß auch psychologische Momente, wie namentlich die Aufmerksamkeit, mit ins Spiel kommen. Wo immer sich eine tatsächliche Überlegenheit älterer Versuchspersonen über jüngere in bezug auf Unterschiedsempfindlichkeit zeigen sollte, möchte ich zunächst annehmen, daß es sich nicht sowohl um eine Verfeinerung der Sinnesempfindungen als vielmehr um eine Schärfung der Selbstbeobachtung und der geistigen Verwertung des Empfindungsmaterials handelt. (Lebhafter Beifall.)

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Realschul-Direktor Prof. Dr. F. Kemsies, dankt dem Redner und eröffnet die Diskussion mit der Bitte, dieselbe mit Rücksicht auf die bereits sehr vorgeschrittene Zeit möglichst auf das Wichtigste zu beschränken.

Fräulein Katharine Otto-Berlin: Der Herr Redner sprach den Wunsch aus, daß ähnliche Versuche, wie er sie geschildert hat, des öfteren gemacht werden möchten. Dieser Wunsch ermutigt mich, aus meiner Praxis im Unterricht der Schwachsinnigen von derartigen Versuchen zu berichten.

Es handelte sich bei den Versuchen um 13 Kinder im Alter von 8—11 Jahren. Es war eine Aufnahmeklasse, d. h. die Kinder hatten noch keinen Spezialunterricht erhalten: sie waren nur einige Zeit in der nor-

malen Gemeindeschule gewesen, in der ja der sehr großen Schülerzahl halber ein Spezialunterricht und eine Spezialbeobachtung unmöglich ist.

Ich fand zunächst heraus, daß die Kinder keine Farbe mit Sicherheit sprachlich bestimmen konnten. — Um heraus zu bekommen, ob einige Kinder farbenblind seien, ließ ich farbige Perlen sortieren, erst nur zwei Sorten: rot und weiß, die die Kinder am häufigsten richtig bestimmten, dann schwarz, weiß, rot; und so immer eine Farbensorte mehr hinzugebend, schritt ich fort bis zu der Sortierung der 6 Farben: schwarz, weiß, rot, blau, gelb, grün. — Kein Kind war farbenblind. — Um nun mit der Farbenvorstellung den sprachlichen Ausdruck im Gedächtnis der Kinder festzulegen, ließ ich Ketten von Perlen einer Farbe aufziehen, zog selbst dabei eine Kette auf und sprach beim Aufziehen: »eine rote Perle und noch eine rote« u. s. f. Die Kinder sprachen mit. Später kam das Aufziehen von Perlen zweier Farben, dann dreier u. s. f. Nach einem halben Jahr wurden mit Sicherheit die Farben benannt und bestimmt. Nun ging ich zu Schattierungen der Farben über. Da erhielt ich zunächst meist die ablehnende Antwort: »Das ist eine andere Farbe.« Die sprachliche Bestimmung der Farbe war aber fast immer unrichtig. — Jetzt machte ich Bestimmungsversuche auf Spaziergängen, die Sache als Sport betreibend. Ich fand, daß die Kinder hier fast immer an ihnen bekannten Gegenständen die Schattierungen als die ihnen bekannten Grundfarben, also: rosa = rot, rekognoszierten.

Sehr wichtig ist bei solchen Beobachtungen deren schriftliche Fixierung seitens des Beobachters, weil die schriftliche Fixierung zugleich die etwaigen Fehler in der Beobachtungsmethode aufzeigt und so die Selbstkritik des Beobachters erleichtert.

Herr Schulrat Dr. Gunning-Amsterdam berichtet, sein jüngster Sohn habe schon vom 6. Monat an eine lebhafte Freude an roter Farbe bekundet. In diesem Alter sei sie zuerst von ihm, dem Vater, zufällig bemerkt worden, indem rote Früchte auf den Tisch gestellt wurden; vielleicht habe sie auch schon früher bei dem Kinde bestanden. Der Anblick kleiner roter Buchstaben in seiner weißen Bettwäsche habe es in förmliche Begeisterung versetzt. Es sei ferner darauf hinzuweisen, daß bei allen unkultivierten Völkern sich nur wenige Bezeichnungen für Farben fänden. Das trete auch sogar im Homer und im Wortschatz der lateinischen Sprache zu Tage. Diese Mangelhaftigkeit in der Farbenbezeichnung enthalte denn doch wohl einen Hinweis darauf, daß das Vermögen der Farbenunterscheidung sich mit der Kultur und der Übung steigere.

Herr Privatdozent Dr. Brahn-Leipzig erklärt, daß der Vortrag des Herrn Dr. Schaefer eine in jeder Hinsicht mustergültige Leistung gewesen sei, besonders aber in bezug auf die Sorgfalt und Vorsicht in der Verwertung der Resultate. Er bilde dadurch einen wohltuenden Gegensatz zu den viel zu weit gehenden Konsequenzen, die Herr Dr. Fürstenheim aus seinen Versuchen ziehen zu dürfen geglaubt habe.

Herr Dr. Schaefer erhält das Schlußwort und bemerkt zu den Mitteilungen des Fräulein Otto, dieselben seien ihm namentlich insofern interessant, als sie in Übereinstimmung mit seinen eigenen Angaben zeigten,

daß sich die Schwachsinnigkeit in ihrer Wirkung nur auf die psychische Verwertung der Empfindungen erstreckt, nicht aber auf die Empfindungsfähigkeit an sich. Es wäre übrigens sehr wünschenswert, daß diese Versuche von Frl. Otto ausführlich veröffentlicht würden.

Herrn Schulrat Gunning erwidert Redner auf den ersten Teil seiner Ausführungen, daß allerdings häufig Kinder bereits sehr früh für Rot Interesse bewiesen, aber eine ausnahmslose Regel sei dies eben nicht, wie ja auch das Vogtsche Protokoll ergebe. »Was zweitens den Gedanken betrifft, in der Entwicklung der Völker habe es früher eine Periode gegeben, wo eine gewisse Farbenblindheit gegenüber den kalten Farben bestanden habe, so ist zu entgegnen, daß derartige Ansichten, wie sie bekanntlich namentlich von Hugo Magnus entwickelt sind, wohl von allen jetzigen Physiologen als phantastisch und überwunden angesehen werden. Der bekannte Ophthalmologe Raehlmann hat z. B. durch Farbenprüfungen direkt bewiesen, daß die Esthen ebenso farbentüchtig sind, wie andere Volksstämme, obwohl auch bei den Esthen die sprachlichen Farbenbezeichnungen lückenhaft sind.«

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Prof. Kemsies, schließt hierauf die Sitzung, indem er den Vortragenden und Diskussionsrednern den Dank der Versammlung ausspricht.

Sitzung am Dienstag, dem 2. Oktober, 11—1 Uhr Mittags.

Da, wie bereits in der Gesamt-Sitzung mitgeteilt, einige der für die Sektion A bestimmten Vorträge ausfallen, so soll eine

Debatte über die Vorträge der Herren Meumann und Ufer

den Gegenstand der Sitzung bilden. Diese findet unter der Leitung des stellvertretenden Vorsitzenden, Herrn Prof. Dr. F. Kemsies, statt.

Herr Sanitätsrat Dr. Th. Altschul-Prag erhält zuerst das Wort und vertritt die Ansicht, daß eigentlich alle Vorträge vom Montag-Morgen in den Bereich dieser Debatte fielen, speziell auch der von Herrn Baginsky. Dieser habe ja selbst gefühlt, daß der Ausdruck Impressionabilität nicht zutreffend sei; besser sei Suggestibilität durch Autorität. Diese in Betracht zu ziehen, sei bei Kindern und speziell auch beim Experiment wichtig. Redner führt ein Beispiel an, wo ein seiner Mutter ungehorsames choreatisches Kind auch in demselben Milieu sich der Autorität des Arztes ohne weiteres fügte. Auf die Wahrheit der Kinderaussage dürfe man sich nie verlassen. Das sei vor allem auch beim Experiment zu beachten, z. B. bei den ästhesiometrischen Messungen. Die Ausschaltung der Autosuggestion beim Experiment sei sehr schwierig. Es sei zu beachten, daß das Experiment auch irre führen könne. Die exaktesten Forschungen bezüglich der Tuberkulose z. B. hätten zu vollständig entgegengesetzten Ergebnissen geführt. Auf keinen Fall sei das Experiment als unfehlbar zu betrachten. Deshalb aber brauche es nicht aufgegeben zu werden, im Gegenteil recht viel müsse experimentiert werden, nur müsse man keine voreiligen Schlüsse ziehen. Je mehr experimentiert werde, desto größere Vorsicht sei nötig. Man müsse nicht denken, daß alles gleich in die Praxis zu übersetzen sei.

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Prof. Kemsies, weist darauf hin, daß die Vorträge der Herren Meumann und Ufer nicht bloß in zeitlichem sondern auch sachlichem Zusammenhange standen, aber eine starke Meinungsverschiedenheit ergaben. Ufer habe die Behauptungen Meumanns (die Redner kurz zusammenstellt) eingeschränkt. Ufer nehme einen mittleren Standpunkt ein gegenüber denen, die tabula rasa machen wollten und behaupteten, die Psychologie habe den Boden experimentell zu bearbeiten, auf dem die Pädagogik dann ihren Weizen bauen könne. Cohn habe dagegen gesagt, jede Schulaufgabe sei schon ein pädagogisches Experiment, wenn sie nur in der richtigen Weise erledigt werde. Wenn es auch anscheinend keine Brücke zwischen experimenteller Psychologie und Pädagogik gebe, so sei eine solche doch möglich. Man möchte doch nicht so scharf die

eigentliche experimentelle Forschung von der Beobachtung des täglichen Lebens trennen. Vielleicht bestehe zwischen beiden nur ein gradueller Unterschied. Unter anderem müsse er sich gegen die Behauptung wenden, daß die Pädagogik die Begabung des Kindes im einzelnen nicht zu erkennen vermöge. Das sei denn doch bei dem täglichen Umgange mit dem Kinde wohl möglich, auch für Dinge, die außerhalb der Schule liegen. Die Sinnestypen ferner seien eine jedem Schulmanne ganz geläufige Erscheinung. Er sei der Ansicht, daß sich die pädagogische Beobachtung sehr wohl dem Experiment nähern könne und daß man die Erfahrungen einer langen Zeit nicht so einfach über den Haufen werfen dürfe.

Herr Stadtschulrat Prof. Dr. Sickinger-Mannheim: Meine Damen und Herren! Das von Herrn Prof. Meumann in Aussicht gestellte Thema »Die wissenschaftliche Untersuchung der Begabungsunterschiede der Kinder und ihre praktische Bedeutung« schien in ganz besonders glücklicher Weise dem Doppelzwecke unseres Kongresses zu entsprechen, den der Herr Präsident in seiner gestrigen Eröffnungsansprache mit den Worten gekennzeichnet hat, »dem breiten Gebiete der Theorie soll ein noch breiteres der Praxis angeschlossen werden«. Sie alle haben es gewiß mit mir bedauert, daß der zeitliche Rahmen für das vielumfassende Thema bei weitem nicht ausgereicht hat, so daß gerade der auf die Praxis abzielende Teil des Themas fast gar nicht zur Behandlung kommen konnte. Nur in aller Kürze betonte der Referent die Bedeutsamkeit der wissenschaftlichen Feststellung der Begabungsunterschiede der Schüler für Lehrplan, Lehrmittel und Methode des Unterrichts. Hinzuzufügen war aber noch ganz besonders für »die Methode der Gruppierung der Schüler zu Klassengemeinschaften«. Denn eine für alle Schüler einer Klasse fruchtbringende Methode des Unterrichts ist eben — das liegt in der Natur des Massenunterrichts — nur dann möglich, wenn die zu einer Unterrichtsgemeinschaft zusammengefaßten Schülerindividuen hinsichtlich ihrer geistigen Arbeits- und Förderungsfähigkeit keine allzu extremen Unterschiede aufweisen. Diese extremen individuellen Unterschiede unter Kindern der gleichen Altersstufe sind aber tatsächlich vorhanden und sind neuerdings wieder durch das Massenexperiment Kerschensteiners (vergl. Kerschensteiner, »Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung«, München) hinsichtlich der Veranlagung der Kinder für das Zeichnen grell beleuchtet worden. Denn die 300 000 Zeichenproben von 58 000 Münchener Schulkindern ergaben u. a. eine ungeheuere Begabungsdifferenz gleichalteriger Kinder für das Zeichnen, Abstufungen von höchster genialer Kraft bis herab zur größtmöglichen Unfähigkeit. Kerschensteiner weist zugleich darauf hin, daß eine ähnliche Verschiedenheit der Leistungsfähigkeit der Schüler auf allen übrigen Gebieten vorhanden ist, freilich experimentell nicht so evident erschlossen werden könne, wie hinsichtlich des Zeichnens. Kerschensteiner kommt deshalb zu folgendem Urteil über die Mannheimer Schulorganisation, welche die Masse der gleichalterigen Schüler in drei nach Unterrichtsart und Unterrichtsbedingungen verschiedene Klassenkategorien sondert: . . . »Wir erkennen, daß es durchaus keine verfehlten

Maßnahmen waren, wenn die Mannheimer Volksschulorganisation jene Kinder in besondere Klassen sammelt, die nach den verschiedensten Seiten hin arm an geistigen Kräften sind. Ich bin überzeugt, daß trotz aller Voreingenommenheit gegen diese Organisation die Zeit eine Entwicklung unserer allgemeinen Volksschule bringen wird im Sinne dieser Organisation überall da, wo es die lokalen Verhältnisse erlauben.« Freilich kann diese Sondergruppierung der Schüler der gleichen Alterstufe nach inneren Gesichtspunkten nicht basieren auf den ererbten Qualitäten, auf welche die experimentelle Psychologie in erster Linie abhebt, sondern sie muß gegründet werden auf die Gesamtleistungsfähigkeit der Individuen, die sich zusammensetzt aus den Faktoren der natürlichen Begabung und den erworbenen Qualitäten und die gemessen werden muß durch den konkreten Maßstab der faktischen Leistungen an stufenmäßig bemessenen Bildungsstoffen. Denn ein von Natur begabtes Kind leistet unter Umständen weniger als ein minderbegabtes, nämlich dann, wenn jenes unaufmerksam, faul, nervös ist oder durch ungünstige häusliche Verhältnisse in der Entfaltung seiner Fähigkeiten gehemmt ist, das minderbegabte dagegen sich der entgegengesetzten Qualitäten und Lebensbedingungen erfreut. Zur Feststellung der sehr komplizierten Gesamtleistungsfähigkeit der Schüler werden wir aber noch auf lange Zeit angewiesen sein auf die Ergebnisse der kontinuierlichen Beobachtungen und Erfahrungen in der praktischen Schularbeit das ganze Jahr hindurch, die sich unter den natürlichsten Bedingungen vollzieht. Und diese auf empirischem Wege gewonnenen Feststellungen der individuellen Leistungsfähigkeit werden auch dann nicht entbehrt werden können, wenn die experimentelle (wissenschaftliche) Methode in der Lage sein wird, uns viel exaktere Maßstäbe zur Verfügung zu stellen, als dies heute der Fall ist bezw. der Fall sein kann. Im übrigen hat gerade Prof. Meumann anläßlich experimenteller Versuche mit Volksschülern in Zürich ausdrücklich hervorgehoben, daß mit wenigen Ausnahmen die in den Schulleistungen besseren Schüler sich auch experimentell als die begabteren erwiesen haben. Um so mehr sind wir berechtigt und verpflichtet, die überlieferten Organisationsformen unserer Schulen in der Weise weiter auszugestalten, daß alle durch Gesetz zum Besuch der Schule gezwungenen Kinder von der verschiedensten Leistungsfähigkeit in der zur Verfügung stehenden Ausbildungszeit die relativ beste Förderung erfahren. Es ist deshalb außerordentlich erfreulich, daß zur Zeit an 23 verschiedenen Orten des In- und Auslands Versuche in der Richtung des Mannheimer Systems gemacht werden, bereits amtlich empfohlen in Baden, in Österreich, im Kanton Zürich sowie in den Städten Chemnitz, Charlottenburg und Kopenhagen. Denn nur durch umfassende Versuche an den verschiedensten Orten, unter den verschiedensten lokalen Bedingungen wird die wünschenswerte Klärung der Anschauungen erreicht werden hinsichtlich einer der bedeutungsvollsten Fragen, der sozial-hygienischen Ausgestaltung des modernen Volksschulwesens. Auch an dieser Stelle seien alle diejenigen, welche sich über das Mannheimer System genau informieren wollen, zu einem Besuche unserer Rhein- und Neckarstadt freundlichst eingeladen.

Herr Privatdozent Dr. W. Stern-Breslau: Daß zwischen den Vertretern der wissenschaftlichen Experimental- und Kindespsychologie einerseits und den praktischen Pädagogen andererseits noch nicht überall völlige Verständigung erreicht ist, muß zugegeben — aber auch durch Besinnung auf die Gründe überwunden werden. Mir scheinen beide Teile nicht ohne Schuld zu sein.

Die Fachpsychologen hatten allzu lange Zeit ausschließlich rein theoretische Interessen verfolgt und hierbei in stiller Laboratoriumsarbeit die Zerlegung der Bewußtseinsphänomene in ihre Elemente und das Studium der psychischen Gesetzmäßigkeiten gepflegt, aber hierbei auf die von der praktischen Geisteskultur aufgeworfenen Fragen geringe oder keine Rücksicht genommen. Und als dann andererseits von pädagogischer Seite her der Versuch gemacht wurde, die Methoden der modernen Psychologie auf pädagogische Probleme anzuwenden, da ist manches gesündigt worden. Bald übersah man den grundsätzlichen Unterschied zwischen den theoretischen und praktischen Aufgaben und übertrug die im Laboratorium ausgebildeten und gebotenen Verfahren auf die Schule, der sie mit ihrer viel zu geringen »Lebensnähe« wenig nutzen konnten. Bald fehlte den Pädagogen die nötige methodische Schulung und das kritische Urteil über Tragweite und Anwendbarkeit ihrer Ergebnisse; und durch die voreilige Forderung, auf ihre Befunde eine totale Reform aufzubauen und eine »experimentelle Didaktik« zu begründen, drohten sie das ganze so zukunftsreiche Gebiet zu diskreditieren.

Aber offensichtlich beginnen sich grade jetzt erfreulichere Verhältnisse anzubahnen, indem sich an verschiedenen Orten — ich nenne nur Berlin, Königsberg, Breslau, Leipzig, Zürich, Genf, Paris — Psychologen und Pädagogen zu organischer Arbeitsgemeinschaft vereinigen. Sie sind auch in der Tat gegenseitig aufeinander angewiesen. Der praktische Schulmann gibt dem Psychologen aus der Fülle seiner praktischen Erfahrungen heraus die Probleme in der Form, wie sie für ihn allein Interesse haben; der Psychologe wiederum muß dem Pädagogen für die Ausarbeitung und Anwendung der Methodik, die Verarbeitung und kritische Bewertung der Ergebnisse ratend und stützend zur Hand gehen.[1])

Wenn die eine Gruppe von Lehrern, die »Psychologisten«, von der experimentellen Kinderforschung allzu viel erwarten, so traut ihr eine andere Pädagogengruppe, die der Nur-Praktiker, zu wenig zu. Diese sehr verbreitete Gruppe tritt in mannigfachen Schattierungen auf. Die Extremsten halten die praktische Routine der Schule für das allein mögliche und nötige Werkzeug pädagogischer Leistungsfähigkeit und sehen in aller wissenschaftlichen Psychologie etwas Überflüssiges oder gar Schädliches; die Wohlwollenderen erkennen an, daß die Psychologie manche

---

[1]) In Anerkennung dieses Bedürfnisses ist von der Gesellschaft für experimentelle Psychologie soeben ein »Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung« ins Leben gerufen worden, das in Berlin-Wilmersdorf seinen Sitz hat und als »Centralstelle zur Organisation psychologischer Arbeitsgemeinschaft« dienen soll.

vom Praktiker intuitiv gefundenen Einsichten klären, beweisen und zahlenmäßig belegen könne, erwarten aber keine neuen Einsichten von ihr.

Hier liegt doch eine beträchtliche Verkennung der wirklichen Verhältnisse vor. Routine allein kann zunächst ja nur dort ausreichen, wo das pädagogische Verhalten in den gewohnten Geleisen verläuft, nicht aber dort, wo der Kulturfortschritt pädagogische Neuerungen verlangt. Jede neue Methode, jeder neue Lehrplan, jede Reform wie Coeducation u. a. sind für den Nur-Praktiker notwendig ein Tappen im Dunkeln, ein Experimentieren an edlem Material, dessen eventuelle Schädigung nicht wieder gut zu machen ist. Hier ist wohl die Forderung berechtigt, bei solchen Neuerungen die wissenschaftliche Kinderforschung, so weit es nur möglich ist, zu Rate zu ziehen. Die Frage der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter z. B., die bisher fast nur unter sozialen und ethischen Gesichtspunkten betrachtet wurde, hat ihre ernste psychologische Seite; neuere Experimentaluntersuchungen lassen z. B. die Vermutung aufkommen, daß sowohl das Tempo wie die qualitative Beschaffenheit der Entwicklung bei Knaben und Mädchen so divergiert, daß bei gemeinsamer Erziehung der eine Teil zu kurz kommen muß; hier sind weitere Prüfungen dringend nötig. Ebenso ist bei Stoffauswahl, Stoffreihenfolge und Stoffmenge eine Anpassung an die wirklichen Entwicklungsphasen des kindlichen Seelenlebens geboten; sie fehlt bisher noch größtenteils, weil eine wissenschaftliche Psychogenesis eben erst im Entstehen ist.

Aber auch sonst vermag die Psychologie der Pädagogik manche neuen Wege zu weisen; ich nenne hier als ein mir besonders naheliegendes Beispiel das Aussageexperiment. Dies hat nicht nur Einsichten in Wesen und Bedingungen der Kinderaussagen erschlossen, sondern auch bewiesen, daß durch systematische Einwirkung eine beträchtliche Besserung der kindlichen Aussagetreue erzielbar ist, und somit zur Forderung einer »Aussagepädagogik« geführt.

Wenn der Kongreß dazu beiträgt, Pädagogen und Psychologen von der Notwendigkeit gemeinschaftlichen Arbeitens zu überzeugen, so hat er Gutes gewirkt.

Herr Privatdozent Dr. Brahn-Leipzig bemerkt vorweg, daß manches, was er habe sagen wollen, schon von Dr. Stern ausgesprochen sei. Er konstatiere, daß niemand scharf gegen die experimentelle Pädagogik aufgetreten sei, und das sei für eine so junge Wissenschaft schon recht erfreulich. Von ihr sei schon früher in der Theorie gefordert, was man in Mannheim geschaffen habe, und zwar auf Grund von experimentellen Untersuchungen. Die »Sinnestypen« seien auch erst von der experimentellen Psychologie geschaffen, dann von der Pädagogik übernommen. Die experimentelle Pädagogik könne sich nicht damit begnügen, bloß als Anhängsel der pädagogischen Beobachtung gelten zu sollen. Dieser fehle es an Methoden, die erst von jener geschaffen seien. Es gebe keine mäßigere Literatur als die pädagogische, der eben die positiven Tatsachen fehlten. Das Experiment sei prinzipiell verschieden von der Beobachtung, und man müsse ihm schon den Angriff gestatten, daß die Resultate der letzteren durchaus unzuverlässig seien.

Herr Prof. Dr. J. Waldapfel-Budapest: Es liegt so manche Gefahr in einer nur auf die Befriedigung wissenschaftlicher Neugierde gerichteten Kinderforschung, die blos ihre eigenen Probleme vor Augen hat und nicht auch fortwährend Rücksicht nimmt auf das Wohl des zum Forschungsobjekt dienenden Kindes. Man dürfte eigentlich mit den Kindern keine Experimente machen, keine Fragen an sie stellen, deren Veranstaltung bezw. Beantwortung nicht auch für das betreffende einzelne Kind selbst gewisse pädagogische Vorteile hätte. Noch weniger dürfte man mit ihnen solche Experimente oder Examina anstellen, die sie auch nur im geringsten schädigen könnten, wenn auch nur dadurch, daß man sie zwingt, über Vorstellungen, Gefühle usw. Aussagen zu machen, die ihre Naivität und das stille langsame Reifen ihrer inneren Welt stören können. Es ist in dieser Hinsicht von der Kinderforschung, namentlich in Amerika, schon viel gesündigt worden. Man müßte eben viel mehr, als es bis jetzt geschah, auf die pädagogisch oder, sagen wir, ethisch bestimmten Grenzen der Kinderforschung achten und strenge genommen dürften nur solche Versuche gemacht werden, die sich auf eine geziemende Weise in das Ganze der Erziehungsarbeit einfügen lassen.

Fräulein Katharine Otto-Berlin: Als eine Vertreterin der Praxis möchte ich ein paar Worte über meine Auffassung des Verhältnisses der Experimentalpsychologie zur Pädagogik sagen. — Wenn man die Experimentalpsychologie aus der Pädagogik ausschalten will, oder besser gesagt: unterrichten will, ohne sich mit Experimentalpsychologie zu beschäftigen, so kommt mir das vor, als wolle man einen Rock machen, ohne den Stoff zu kennen, woraus man ihn machen will. Man muß an sich selbst in seiner Arbeit erfahren haben, wie notwendig die Experimentalpsychologie für einen folgerichtigen Unterricht ist, um den Wert dieser Wissenschaft für den Unterricht gebührend hoch taxieren zu können. Ich unterrichte hier in Berlin seit 7 Jahren schwachsinnige Kinder. Ich beherrschte, als ich auf die Schwachsinnigen losgelassen wurde, ganz gut die gangbaren Methoden; ich hatte bereits 8 Jahre bei normalen Kindern unterrichtet und meinte, mit den Methoden nun auch bei den Schwachsinnigen erträgliche Erfolge erzielen zu müssen. Aber vor diesem fast ganz ungeformten Material — unsere Kinder verstehen meist nicht recht zu sehen, nicht recht zu hören, nicht recht zu sprechen, wenn wir sie bekommen — brachen alle meine schönen Methoden entzwei. Und ich kam langsam, sehr langsam durch Beobachtung und Fixierung der Beobachtung zur Experimentalpsychologie und damit zu guten Erfolgen im Unterricht bei den Schwachsinnigen. — Und nun möchte ich hier einmal aussprechen, daß es mir — und ich denke, ich spreche damit für alle, die so arbeiten wie ich, — eine unbeschreibliche Freude gewesen ist, vieles von dem, was ich zweifelnd — manchmal verzweifelnd — und doch immer wieder hoffend gesucht und gefunden habe, hier exakt, übersichtlich, leicht faßlich und beweiskräftig ausgesprochen zu hören; zu fühlen, daß viele in der Arbeit meinen Weg als den richtigen erkennen. — Daß man in einzelnen Resultaten voneinander abweicht, hindert den Gesamteindruck nicht. — Ich habe z. B. bei Reaktionszeitmessungen — allerdings nur mit der Sekundenuhr

angestellt — ganz andere Schlüsse gezogen wie Herr Dr. Fürstenheim, während wieder der so ausgezeichnete Vortrag des Herrn Dr. Schaefer mir in allen Punkten meine Auffassung bestätigte. — Verschiedene Schlüsse machen ja aber einen späteren Gesamtschluß durchaus nicht unmöglich. —

Nun noch ein Wort über das Differenzierungssystem des von mir in seiner Arbeit sehr verehrten Herrn Prof. Sickinger. Wir teilen hier in Berlin nicht ganz die Mannheimer Auffassung über Differenzierung. Mir scheint das Wichtigste für einen psychologisch-pädagogischen Unterricht, daß wir möglichst wenig Schüler in der Klasse haben. Eine Aufnahmeklasse von 63 Kindern, wie ich sie geführt habe, macht einen psychologisch-pädagogischen Unterricht unmöglich. — Ich habe ausprobiert, daß ich 12 Kinder auf einmal in ihren seelischen Funktionen während des begrifflichen Unterrichts verfolgen kann, immer noch vorausgesetzt, daß ich die Kinder gut kenne. — (Ich rede hier natürlich nicht von Experimenten, wie ich sie oben erwähnt habe; dabei muß man selbstverständlich die Kinder einzeln vornehmen.) — Sobald ich mehr als 12 Kinder beisammen habe, weiß ich im begrifflichen Unterricht nicht mehr, wieweit jedes Kind im Denken mit mir ist. Und in dem Moment hört für mich der Unterricht im eigentlichen Sinne auf.

Wenn es pekuniär möglich wäre, kleine Klassen zu schaffen, dann würden wir im stande sein, gestützt auf die Resultate der Experimentalpsychologie, einen natürlichen Unterricht zu betreiben. — Meine Herrschaften, was für eine Menschheit könnten wir dann schaffen! (Bravo!)

Da die Debatte, bei welcher übrigens Herr Prof. Meumann nicht anwesend war, der vorgerückten Stunde wegen beendet werden mußte, erhält nunmehr das Schlußwort

Herr Rektor Ufer-Elberfeld: Die Stimmung scheine sich etwas ausgeglichen zu haben. Er sei kein Gegner der experimentellen Kinderforschung, könne auch nicht in den Verdacht kommen, ein solcher zu sein; seine Vergangenheit schütze ihn davor. Er stehe den Psychologen durchaus nicht gegensätzlich gegenüber und könne dies im allgemeinen auch von den Pädagogen überhaupt sagen. Er wünsche den experimentellen Untersuchungen den besten Erfolg. Sie dürften nur nicht Modesache werden, sondern müßten im Rahmen vorsichtiger und ernster Arbeit bleiben. Energisch verwahren müsse er sich gegen die Auffassung, wie sie z. B. Münsterberg vom Pädagogen hege. Diese wollen nicht Handlanger sein, sie räumen der Psychologie volle Bedeutung ein, beanspruchen aber, auf ihrem Gebiet die ersten zu bleiben. Die Entdeckung des »Sinnestypen« gehe übrigens nicht auf die Experimentalpsychologen sondern auf Charcot zurück.

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Direktor Prof. Dr. Kemsies, dankt Allen, die sich an der interessanten und in vieler Beziehung klärenden Debatte beteiligt haben, und schließt hierauf die Sitzung.

Sitzung am Dienstag, dem 2. Oktober, 4—$6^1/_2$ Uhr Nachmittags.

Da geschäftliche Mitteilungen nicht vorliegen, erteilt der Vorsitzende, Herr Privatdozent Dr. Karl L. Schaefer-Berlin, sogleich nach Eröffnung der Sitzung das Wort Herrn Privatdozent Dr. phil. **Th. Elsenhans** zu seinem Vortrag über

Die Anlagen des Kindes.

(Autoreferat.)

Redner betont zunächst das Mißverhältnis zwischen unserer äußerst unzulänglichen Kenntnis der Anlagen und der außerordentlichen praktisch-pädagogischen Bedeutung derselben und erörtert weiter

A. Die Wurzeln des Anlagebegriffes. Zur Annahme einer Anlage werden wir veranlaßt teils theoretisch durch eine Lücke in der Erklärung (das Genie, das Wunderkind, der Geisteskranke), teils praktisch durch Widerstände in der Einwirkung (Unverbesserlichkeit bei günstigsten Bedingungen, günstige Ergebnisse in ungünstiger Umgebung). Die beiden extremen Ansichten, die alles auf Anlage oder alles auf Erziehung zurückführen wollen, widersprechen schon der einfachen Erwägung, daß alles menschliche Tun Reaktion eines Organismus von bestimmter Disposition ist, und daß jede Anlage der Entwicklung bedarf und damit der Modifikation ausgesetzt ist.

B. Das Wesen der Anlage läßt sich zunächst nur kennzeichnen als ein X, welches die künftige Entwicklung innerhalb gewisser Grenzen vorausbestimmt.

C. Die menschlichen Gattungsanlagen, die gemeinsamen Grundzüge der körperlichen Organisation, der Seelentätigkeiten usw. sind für uns von geringerem Interesse als die individuellen Verschiedenheiten der Anlage, die im Grunde nichts anderes als Modifikationen der Gattungsanlage sind.

D. Eine Übersicht der individuellen Verschiedenheiten der Anlage hätte sich zu erstrecken auf die körperlichen Eigentümlichkeiten, die Anschauungstypen, über deren Erforschungsmethode noch kein Einverständnis erzielt ist, das Gedächtnis (Methode der »Mitübung«), Aufmerksamkeit (Intensität, Richtung und Ablenkbarkeit), Phantasie, Verstand, Gefühlsleben, Charakteranlage (Formeigenschaften und Richtungen des Wollens).

E. Das Verhältnis der Anlagen zueinander und zur Gesamtanlage. I. Zueinander; der körperlichen zu den geistigen Anlagen (Phrenologie usw.); der geistigen Anlagen untereinander, wobei in Betracht kommt: teils die besondere Stärke einzelner Grundfunktionen (Verstandesmenschen, Gefühlsmenschen usw.), teils die Kombination annähernd gleichstarker Grundfunktionen, teils die Kombinationen von Stärkeverhältnissen und Artunterschieden (besonders die Temperamente), teils endlich die etwaige Unvereinbarkeit einzelner Anlagen (mathematisch-naturwissenschaftliches und sprachlich-künstlerisches Talent?). II. Zur Gesamtanlage; das Verhältnis z. B. des einseitigen Talents zur Höhe der Gesamtanlage des Individuums.

F. Die Ausbildung der Anlagen. Als Mittel dient die häufige Wiederholung derselben Tätigkeit, mit dem Ziel der Fertigkeit Übung genannt. Als Ergebnisse derselben können unterschieden werden: I. Die Fertigkeit, d. h. zunehmende Erleichterung und Abkürzung des Vollzuges. II. Die Gewohnheit, d. h. die Neigung zur Wiederholung des Vorgangs. III. Mechanisierung, d. h. die immer geringere Beteiligung des bewußten Willens und IV. Kultivierung, d. h. die Eroberung eines immer größeren Gebietes für die selbständige Betätigung des Individuums.

G. Das Verhältnis des Angeborenen und des Erworbenen. I. Die Scheidung beider Bestandteile im entwickelten Individuum scheint in vielen Fällen einfach zu sein. Die Fähigkeit, das Bein zu bewegen ist angeboren, das Radfahren ist erlernt. Aber die Anlagen bedürfen doch selbst der Ausbildung. Es gibt ererbte Reaktionen elementarer Art. Von ihnen haben wir aber die sekundäre Anlage zu unterscheiden, die als notwendige Kombinationen primärer Anlagen zu bezeichnen sind (vgl. Benekes Bildung »neuer Urvermögen«).

Zu diesen sekundären Anlagen kann man schon rechnen: Das Gehen, das Sprechen, aber auch das Denken, das Gewissen, den ästhetischen Geschmack.

Die Aufgabe der Wissenschaft wäre es zunächst, jene primären Anlagen festzustellen. Einen Schritt in dieser Richtung hat die neueste Naturforschung bereits getan. Als Grundlage der Vererbung erkennt sie gewisse Bestandteile des Zellkerns, die stäbchenförmigen »Chromosomen«, die in jeder Organismenart in einer ganz bestimmten, in allen Zellen wiederkehrenden Anzahl vorhanden sind und als selbständige, unter sich qualitativ ungleiche Gebilde je in ihrer ganz bestimmten Kombination die unerläßliche Bedingung der sich entwickelnden Anlagen bilden. (Heinrich Ernst Ziegler, Die Vererbungsfrage in der Biologie, Jena 1905, E. Teichmann, Der Befruchtungsvorgang, 1905.) Wie das Keimplasma die Eigenschaften des

ganzen Organismus bestimmt, so sollen diese Anlagen oder Determinanten, die in vielfacher Neben- und Übereinanderordnung einen äußerst komplizierten Bau bilden, die Beschaffenheit der einzelnen Teile bedingen. (A. Weismann, Vorträge über Descendenztheorie 2. Aufl. 1905). Es wird abzuwarten sein, ob nicht die weitere Entwicklung dieser Forschungen auch auf das dunkle Gebiet der höheren Anlagen des Menschen ein Licht werfen wird.

II. Die sich entwickelnden Anlagen werden vereinigt durch das beziehende Tun der Persönlichkeit, durch welches das Vorgefundene geistiges Eigentum wird. Je umfassender die Selbsttätigkeit desto vollständiger die Aneignung und desto fruchtbarer die Verwandlung des bloß Vorgefundenen in geistiges Eigentum.

H. Die Berücksichtigung der Anlagen in der Erziehung im einzelnen würde eine genaue Kenntnis der Anlagen des Individuums erwünschen. Als Weg hierzu bieten sich etwa die Vererbungsgesetze an. Auch in dieser Beziehung finden sich Neuansätze auf naturwissenschaftlichem Boden, die erneute Erforschung und Bestätigung der sogenannten »Mendel'schen Gesetze«, die auf Grund zahlreicher Experimente ganz bestimmte Regeln für die Vererbung der elterlichen Merkmale auf die Nachkommen aufstellen. (C. Correns, Über Vererbungsgesetze, 1905.) Inwieweit diese zunächst für die niederen Organismen gewonnenen Ergebnisse auch auf Anlage und Vererbung beim Menschen Licht zu werfen vermögen, entzieht sich freilich noch völlig der Beurteilung.

Auch die wissenschaftliche »Charakterologie« oder die Aufstellung von »Individualitätsbildern« durch den Lehrer vermag die Kenntnis der individuellen Psyche nicht zu ersetzen, die sich vollständig allein aus dem Wechselverkehr zwischen dem psychologisch gebildeten und richtig beobachtenden Erzieher und dem Zögling ergibt.

Als pädagogische Konsequenz einer Untersuchung der Anlagen des Kindes aber ergibt sich die Forderung, daß dieselben mehr als dies in der Regel geschieht, teils im allgemeinen bei der Berufswahl und in den Schuleinrichtungen (Hilfsschulen) berücksichtigt, teils im besonderen für die Art der erzieherischen Einwirkung maßgebend werden müssen. Die Erziehung wird ihre Aufgabe um so besser erfüllen, je mehr es ihr gelingt, anstatt Fremdes aufzupfropfen, das Eigene, Angeborene zu entwickeln und in der Unterstützung der guten Bestandteile des letzteren auch die beste Gegenwirkung gegen widrige Einflüsse zu finden. (Lebhafter Beifall.)

Der Vorsitzende dankt dem Herrn Redner für seinen lehrreichen Vortrag und eröffnet die Diskussion. Das Wort nimmt zuerst

Herr Rudolf Schulze-Leipzig: Er wolle zu dem Vortrage selbst nichts bemerken, aber an einem Beispiele zeigen, welche Erfolge die experimentelle Methode zu erzielen vermöge. Er habe Versuche angestellt bezüglich der Frage der Kunstbegabung der Kinder. Um Fehler zu verhüten habe er das unwissentliche Verfahren angewandt. Er habe ein den Kindern noch unbekanntes Bild betrachten lassen und sie dann im Moment des Betrachtens photographiert. Die Photographien habe er dann Personen verschiedener Berufe vorgelegt und sie die Stimmung der Kinder, ja sogar das Bild raten lassen. Oder aber, er habe den Kindern gesagt: »Wenn ich dies Landschaftsbild länger betrachte, erscheint mir eine Person darauf. Seht mal zu, ob das bei Euch auch der Fall ist!« Da hätten die Kinder auf dem einen Bilde einer heiteren Landschaft Kinder mit hellen Kleidern, auf einer Herbstlandschaft eine schwarzgekleidete Frau zu sehen geglaubt. Ferner habe er in einer guten Gesangsklasse 2 Kinder vor ein Bild gestellt und sie dieses gleichsam ansingen lassen. Nach einem leisen Summen, nach einigem Herumtasten bezüglich Rhythmus und Tonart sei schließlich etwas Bestimmtes hervorgetreten. Auf Grund dessen habe er dann von den übrigen Kindern das betreffende Bild raten lassen. Stets sei er zu ganz überraschend zutreffenden Ergebnissen gekommen.

Er möchte dann noch einige Mißverständnisse, die bezüglich des Volksschullehrerstandes und seiner Stellung zum Kongreß bestehen könnten, beseitigen. Herr Dr. Brahn habe ausgesprochen, daß kaum eine Literatur von so niedrigem Stande als die pädagogische vorhanden sei. So, wie er Herrn Dr. Brahn kenne, habe dieser dabei gewiß nur die pädagogische Überproduktion im Auge gehabt, die allerdings ja auch manches Minderwertige gezeitigt habe. Im Volksschullehrerstande bestehe durchaus keine Geringschätzung gegen die neue Richtung. Das zeigt am besten die Tatsache, daß gerade die Volksschullehrerschaft es gewesen ist, die aus lebhaftem Interesse an der Sache das erste deutsche Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie zu Leipzig unter Aufwendung persönlicher Opfer gegründet und als Leiter desselben Dr. Brahn gewonnen hat, der seitdem in rege Beziehungen zu den fleißig mit ihm arbeitenden Lehrern getreten sei; auch die vielgeschmähten Herbartianer teilten das Interesse an dem Institut.

Auf Wunsch des Vorsitzenden teilt Redner noch mit, daß über seine eben erwähnten Versuche und deren Methodik Näheres enthalten sei in seiner kleinen Schrift »Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen« (Leipzig, R. Voigtländer, 1906) und in den »Bildbetrachtungen«, herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein (Leipzig, B. G. Teubners Verlag).

Herr Sanitätsrat Dr. Th. Altschul-Prag erhebt mit Nachdruck die Forderung, daß bei allen Schülerexperimenten die Kinder nicht wissen dürfen, daß etwas mit ihnen vorgeht. »Die Experimente des Herrn Schulze sind äußerst interessant und nachahmenswert, die Methodik eine geistreiche, aber das Mädchen in der Mitte der Kindergruppe (in den Photographien des Büchleins von Herrn Schulze) weiß ganz gewiß, daß »etwas vorgeht« und setzt sich in Pose, das verrät nicht die richtige »Stimmung«. Also Vorsicht bei den weiteren Experimenten, die hoffentlich nicht ausbleiben werden.«

Herr Prof. J. Waldapfel-Budapest: Es erscheint empfehlenswert in

die Psychologie die Begriffe bez. Termini der Energetik, Kapazität und Intensität einzuführen. Es würde dadurch ein mehr einheitliches Behandeln der verschiedenen Gebiete ermöglicht, als dies jetzt geschieht. Die vielseitig oberflächliche (distributive) und die einseitig starke (konzentrierte) Aufmerksamkeit z. B. könnten so betrachtet werden, daß bei jener die Kapazität groß ist und die Intensität klein, bei dieser hingegen das umgekehrte Verhältnis stattfindet. Ebenso läßt sich ein vielseitiges (umfassendes) Gedächtnis mit großer Kapazität und ein beschränktes, aber festes mit großer Intensität unterscheiden usw. (vergl. den Aufsatz »Persönliche Energie« in Ostwalds Annalen der Naturphilos. V. Bd.). — Bezüglich der Lehre von den Temperamenten wäre an Bahnssens »Beiträge zur Charakterologie« zu erinnern. Die Aufstellungen Bahnssens hat ein ungarischer Gelehrter, M. Kàrmàn, in bemerkenswerter Weise vereinfacht, indem er nur drei Faktoren des Temperamentes (Sensibilität, Spontaneität und Impressionabilität) annahm. Sehr hübsch hat dann Kàrmàn diese Analyse der Temperamente auf die vier männlichen Hauptgestalten in Hermann und Dorothea angewandt. — Was die Unvereinbarkeit gewisser Talente betrifft, so ist das etwas sehr problematisches, namentlich wenn man das vom Referenten angeführte Beispiel einer angeblichen Unvereinbarkeit von mathematischer und poetischer Begabung betrachtet. Der Spanier Echagaray, der Ungar Wolfgang Bolyai oder, um ein naheliegendes Beispiel zu nennen, Fechner, der Begründer der Psychophysik, und viele andere stehen dem vom Referenten angeführten Falle (Nietzsche) gegenüber. — Angesichts des Satzes, daß die Kinderforschung es der Schule ermöglichen werde, die Individualität des Kindes zu pflegen, sollte doch in Erwägung gezogen werden, daß die Pflege der Individualität keineswegs die Aufgabe der Schule ist. Ihre Aufgabe ist es eben, die verschiedenen Individualitäten, die ihr von der Familie, sei es infolge von Vererbung oder infolge von den Eindrücken der Umgebung, geliefert werden, sozusagen zu sozialisieren, d. i. für die Zwecke der Gemeinschaft, vor allem für das Zusammenarbeiten innerhalb des nationalen Gesamtlebens, brauchbar zu machen. Übermenschen oder auch nur geistige Riesen züchten zu wollen, wie dies der Leiter der gewiß sehr bedeutungsvollen Mannheimer Organisationsversuche zu wünschen scheint, kann nicht die Aufgabe der Schule sein. Die Pflege und Förderung der Individualität, der individuellen Vorzüge ist gewiß sehr wichtig, aber sie ist Sache der Familie oder höchstens von Lehrern der Schule geleiteter, sonst freier Schülerzirkel, in denen verschiedene künstlerische und andere wertvolle individuelle Anlagen ohne Zwang, mit Lust und Liebe gepflegt werden mögen. — Die Ausführungen des Herrn R. Schulze über gewisse Versuche mit Bildern, von denen eines in den Kindern die Vorstellung einer schwarzen Frau und noch anderer ähnlich düsterer Dinge hervorrief, waren gewiß sehr interessant, aber sie sind geeignet die Bedenken bezüglich der Gefahren einer unvorsichtigen Kinderforschung zu verstärken. Niemand hat das Recht zu sogenannten wissenschaftlichen Zwecken die Seele auch nur eines Kindes mit so düsteren Phantasiegebilden zu füllen, die in dem Falle eines sehr reizbaren oder gar krankhaft veranlagten Kindes sehr üble Folgen haben können.

Herr Rudolf Schulze-Leipzig erklärt gegenüber den letzten Worten des Vorredners, daß von irgend einem Zwang oder gar einer Quälerei der Kinder nicht im Entferntesten die Rede sein könne. Er habe nur das Bild aufgehängt und gesagt: »Wer sprechen will, kann sprechen.«

Herr Dr. J. Moses-Mannheim: Sowohl heute vom Referenten als gestern verschiedenemal bei Besprechung des Verhältnisses der Anlage zum Milieu wurde auf das Beispiel der Zwillinge abgehoben. Als glücklicher Vater von Zwillingstöchtern darf ich hierzu einiges sagen. Meine jetzt 10 jährigen Kinder haben stets unter denselben physischen, psychischen, sozialen und erzieherischen Einflüssen gestanden, waren nie voneinander getrennt und beeinflussen sich so gegenseitig kontinuierlich. Ihre körperliche Veranlagung und Entwicklung stimmt bei beiden — eingeschlossen das äußere Aussehen — vollkommen überein. Diese Übereinstimmung erstreckt sich — das ist ein merkwürdiges, schon vom Referenten hervorgehobenes Phänomen — auch auf die Morbidität, doch nicht nur auf ihre Erkrankung an den auf Ansteckung beruhenden Krankheiten sondern auch auf die Erkrankung an leichteren zufälligen Störungen und Krankheiten. In psychischer Beziehung nun war in den ersten Lebensjahren eine fast totale Konkordanz festzustellen. Auch jetzt noch bietet das, was gewöhnlich als Hauptcharakteristik in der psychischen Veranlagung imponiert, die intellektuelle Leistungsfähigkeit und das gewöhnliche sittliche Verhalten keine besondere Differenzierung dar. Aber es zeigt sich immer deutlicher, daß die Kernschicht der Veranlagung, die Grundstimmung des Charakters und der Lebensauffassung erheblich variiert. Leichtbeweglichkeit und heitere Auffassung, Gewandtheit und glattes Hinweggleiten über Schwierigkeiten bei der einen stehen einer mehr schwerfälligen, gründlicheren und tieferen Auffassung des Lebens bei der anderen gegenüber. Auch inbezug auf gewisse komplizierte psychische Funktionen, wie Phantasietätigkeit, zeigen sich jetzt Verschiedenheiten. Das Milieu war immer das gleiche. Es liegen hier Anlagen vor, für die wir im einzelnen sogar in der Familiengeschichte, in der Ascendenz, gewisse Vorläufer nachweisen können. Das ist jedenfalls ein Beitrag zu der ganzen viel diskutierten Frage des Verhältnisses von Anlage und Milieu.

Nun — und damit komme ich auf ein zweites hier in der Sektion viel erörtertes Problem — hat es mich gereizt, auf dem Wege des psychologischen Experimentes jene psychischen Anlagen bei meinen Kindern zu ergründen. Trotz der Anwendung aller Kautelen, insbesondere der Aufrechterhaltung des Grundsatzes, daß das Kind nichts davon merkt, daß es Gegenstand eines Experiments ist, haben mich die experimentellen Methoden wenig in der Erkenntnis gefördert. Schon bei der Erforschung des Sinnestypus treffen wir auf viele Fehlerquellen in den Methoden, nicht minder beim experimentellen Studium der Ideenassoziation. Die Unzulänglichkeit des Experimentes merkt man am ehesten bei seinen eigenen Kindern, die man genau kennt. Gleichwohl ist jedenfalls das Experiment berufen, die empirische Beobachtung zu ergänzen und zu befruchten, niemals aber überflüssig zu machen. So hat auch in der Medizin das wissenschaftliche Experiment, dem wir die gewaltigen Fortschritte unserer Wissenschaft

verdanken, die klinische Beobachtung nicht nur nicht überflüssig gemacht, sondern wir müssen heute viel mehr, strenger und unter größerer Verantwortlichkeit klinisch beobachten.

Zum Schlusse noch eins: es wurde mehrmals hier auf die Mannheimer Schulorganisation hingewiesen. Es ist erfreulich, daß diese, nachdem sich die Gliederung auf psychologischer Grundlage vollzogen hat, auch der vom Referenten aufgestellten Forderung, daß den Kindern Selbstbetätigung ermöglicht wird, gerecht zu werden sich bemüht durch Bevorzugung des Darstellungs- und Handfertigkeitsunterrichts. Einer der Herren Vorredner hat gesagt, die Schule sei nicht dazu da, Individualitäten heranzuziehen, sondern eher dem die Individualisierung zu sehr begünstigenden Leben in der Familie durch Erziehung des Menschen zur Gemeinsamkeit entgegenzuwirken. Das Mannheimer System faßt die Individualisierung nicht so auf, daß es individuelle Übermenschen in der modernen Auffassung herausstellen will, sondern es berücksichtigt nur die individuelle Veranlagung, indem es dem Schüler nicht mehr zumutet, als er seiner Individualität nach zu leisten vermag, und indem es dem Schüler eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende Ausbildung zu geben sich bemüht. Im übrigen darf die Schule die Erziehung wohl etwas mit individualistischem Öle tränken. Denn die nivellierenden, schablonisierenden Tendenzen unserer Zeit, die gerade bei der Bevölkerungsschicht, aus welcher die Volksschüler stammen, jede Eigenart des Familienlebens auszutilgen scheinen, müssen einigermaßen paralysiert werden durch die Schule, welche keine Schemen und Schablonen, sondern Menschen heranbilden soll.

Herr Privatdozent Dr. Brahn-Leipzig spricht die Befürchtung aus, daß manche der Anwesenden ihn für eine Art Kampfhahn halten möchten. Aber wenn man eifrig arbeite und doch immer nur flaue Aufnahme finde, so berühre das viel unangenehmer als strikte Ablehnung. Und doch werde er mit Freuden auf den Kongreß zurückblicken. Immer wieder sei auf demselben von der experimentellen Pädagogik geredet worden; es müsse also doch wohl etwas daran sein. In der Tat, wenn das Experiment auch nur längst Bekanntes bestätigen würde, so wäre das schon ein Gewinn. Es schaffe dann eine klar bewußt vorwärtsschreitende Praxis. Aber das Experiment schärfe doch auch die Art der Beobachtung und arbeite einer kritisch tätigen Didaktik vor. Die Geschichte der Pädagogik lehre, daß die alten Beobachter auch Versuche am Kinde angestellt haben, die von einer heutigen Tages so gefürchteten »Vivisektion der Seele« gar nicht so weit entfernt waren. Die experimentelle Forschung verhalte sich zur Pädagogik wie das naturwissenschaftliche Experiment zur Medizin. In der Pädagogik würden die Kinder doch auch mit Methoden gequält, von einer Quälerei könne aber beim pädagogischen Experiment gar keine Rede sein. Es werde durchaus so angelegt, daß es die Kinder nicht überbürde und schädige. Bezüglich der pädagogischen Literatur habe er nur sagen wollen, daß nirgends so sehr die Neigung bestehe, jede irgendwie und -wo einmal gemachte Beobachtung ohne hinreichenden Wert zu veröffentlichen, als in dieser. Auch er stehe auf dem Standpunkte, daß das, was der Schüler lernen solle, die experimentelle Psychologie nicht zu ent-

scheiden habe und daß das Verhalten in den Schulstunden nicht von Erwägungen experimenteller Forschung beeinflußt sein dürfe.

Herr Professor Martinak-Graz: Er habe im Laufe der Debatte mehrfach den Eindruck gehabt, als habe man offene Türen einrennen wollen, indem oft Fragen erörtert worden seien, deren Beantwortung Niemandem unklar sei. Man habe nicht ganz beachtet, daß man sich auf einem Kongreß für Kinderforschung befinde; man habe den Kongreß mehr als einen für Pädagogik behandelt. Darin seien doch alle einig: je besser wir die Jugend kennen, desto besser werden wir an ihr arbeiten. Wenn der Begabungslehre vorgeworfen würde, einen extremen Individualismus zu fördern, so sei zu entgegnen, daß, selbst wenn die Schule die Aufgabe hätte, nur für das Leben in der Gesamtheit vorzubereiten und jede individuelle Neigung zu unterdrücken, auch dann noch Kenntnis des Individuums wichtig wäre. Diese Streitfrage berühre aber den Kongreß eigentlich gar nicht. Man solle doch dankbar entgegennehmen, was die experimentelle Psychologie, und ebenso das, was die Beobachtung des Lehrers liefert. Der Antagonismus sei gar nicht nötig, völlige Eintracht durchaus möglich, solange nicht Gebietsüberschreitungen vorfielen. Einer solchen mache sich die experimentelle Psychologie schuldig, wenn sie vorschnell der Praxis Vorschriften geben wolle, und die praktische Pädagogik, wenn sie vorschnell verallgemeinere. Solche Überschreitungen kämen aber überall vor und seien mit etwas Besonnenheit und Ruhe leicht zu überwinden.

Herr Dr. Elsenhans weist im Schlußwort darauf hin, daß in der Debatte zu seinem Vortrage soviel Einzelheiten vorgebracht seien, daß er kaum auf alles eingehen könne. Auch er halte das Schulze'sche Experiment für gut, jedoch habe Altschul recht, daß das Wissen der Kinder, daß »etwas vorgehe«, doch wohl nicht ohne Einfluß sei. Was künstlerische Anlage sei, sei nicht allein durchs Experiment zu bestimmen, es müsse schon eine gewisse psychologische Analyse voraufgehen. Waldapfels Vorschlag bezüglich der Einsetzung anderer Begriffe scheine ihm keine bessere Übersicht zu liefern, auch komme das Gefühlsleben dabei nicht genügend zu seinem Recht. Er habe gar nicht behaupten wollen, daß Mathematik und Poesie in einer Person unvereinbar seien, sondern nur an einem Beispiel die Möglichkeit unvereinbarer Anlagen illustrieren wollen. Er gebe gern zu, daß die Rücksicht auf das Individuum nicht auf Kosten des sozialen Zusammenwirkens übertrieben werden dürfe. Dr. Moses sage er für seine ergänzenden Ausführungen Dank; seine Anschauungen über Charakter und Phantasie könne er jedoch nicht teilen. In den Ausführungen von Dr. Brahn begrüße er die Anerkennung gewisser Grenzen des Experiments und der Notwendigkeit eines ergänzenden rein beobachtenden Verfahrens. Auch die heutige Debatte erscheine ihm — darin wisse er sich mit Prof. Martinak einig — als ein Zeugnis dafür, wieviel aus dem Zusammenwirken der praktischen Pädagogik und der wissenschaftlichen Psychologie für beide Teile zu lernen sei.

Der Vorsitzende schließt hierauf die Sitzung, indem er die Hoffnung äußert, daß die zwar höchst lebhaft, aber doch im ganzen in versöhnlichem Tone geführte Debatte im Sinne eines Ausgleichs der während des Kongresses zu Tage getretenen Gegensätze gewirkt haben und nachwirken möge.

Sitzung am Mittwoch, dem 3. Oktober, 11 1/2—1 1/4 Uhr Mittags.

Der Vorsitzende, Herr Privatdozent Dr. Karl L. Schaefer-Berlin, eröffnet die Sitzung mit dem Vorschlage, man möge zunächst die beiden auf der Tagesordnung stehenden Vorträge nacheinander hören und dann erst mit den Diskussionen beginnen. (Die Versammlung stimmt zu.)

Als erster Redner erhält das Wort Herr Direktor Dr. **Th. Heller**-Wien-Grinzing zu seinem Vortrage über

Psychasthenische Kinder.

Hochgeehrte Anwesende! Es wird in letzter Zeit vielfach darüber Klage geführt, daß die psychopathischen Erscheinungen im Kindesalter stark überhand nehmen. Es fehlt auch nicht an Stimmen, welche die Kindernervosität geradezu als moderne Krankheit bezeichnen, als ein Symptom der allgemeinen gesellschaftlichen Degeneration, die unaufhaltsam fortschreitet. Behauptungen dieser Art sind sicherlich stark übertrieben. Wir wissen, daß schon im Mittelalter psychopathische Erscheinungen bei Kindern sogar epidemisch auftraten, ich erinnere hier nur an den Kinderkreuzzug (1212). Kundige Beobachter (Joh. Peter Franck, Lorinser) haben schon längst auf die Kindernervosität hingewiesen, allerdings in so wenig präziser Weise, daß daraus bestimmte Folgerungen in praktischer Hinsicht nicht abgeleitet werden konnten. Erst in den letzten Jahrzehnten haben Ärzte und Pädagogen die Kindernervosität einem tieferen Studium unterzogen,[1]) und die Ergebnisse dieser Untersuchungen beginnen nunmehr auch im gebildeten Laienpublikum Beachtung zu finden. Die Erkenntnis, daß die vermeintlichen Fehler und Unarten vieler Kinder als Symptome abnormer Veranlagung anzusehen seien, bricht sich immer mehr Bahn. Psychopathische Kinder hat es sicherlich zu allen Zeiten gegeben. Aber die populäre Pädagogik, die in solchen Fällen fast immer von ungeratenen Kindern sprach, erblickte in diesen psychischen Regelwidrigkeiten den Ausdruck eines »bösen

[1]) Hier sind auf ärztlicher Seite Koch, Ziehen, Oppenheim, A. Pick, Anton, auf pädagogischer Seite L. Strümpell, Trüper, Ufer, Spitzner zu erwähnen. Nähere Literaturangaben finden sich in meiner »Heilpädagogik« (Leipzig, Engelmann, 1904).

Willens« und postulierte damit ein mystisches Seelenvermögen, das keiner psychologischen Analyse standhalten kann. Die Literatur über Kindernervosität ist nachgerade mächtig angewachsen, allenthalben werden Vorträge über diesen Gegenstand gehalten, und es kann daher nicht wundernehmen, daß sich heute weit mehr Eltern über die abnorme psychische Konstitution ihrer Kinder Rechenschaft geben können als früher, da man die Nervosität Erwachsener noch lächelnd als Modekrankheit bezeichnete und an eine Kindernervosität gar nicht glauben wollte. Ganz im Gegensatze hierzu wird die Bezeichnung »Kindernervosität« gegenwärtig oft mißbräuchlich angewendet, um offenkundige Erziehungsfehler zu beschönigen. Abnorme Charaktere entstehen ja nicht bloß auf Grund angeborener Defektanlage, sondern auch durch fehlerhafte oder mangelhafte Erziehung, zumeist wohl durch das Zusammenwirken aller dieser Faktoren. Während demnach auf der einen Seite dem Gebiet der Kindernervosität eine zu weite Ausdehnung gegeben wird,[1]) fehlt es auf der anderen Seite noch vielfach an der Erkenntnis dessen, was als pathologisch im Seelenleben eines Kindes angesehen werden muß. Noch immer wird an vielen derartigen Kindern schweres Unrecht verübt, indem man von ihnen in Unkenntnis ihrer abnormen psychischen Beschaffenheit verlangt, daß sie sich mit unzureichenden Mitteln in ungeeigneten Verhältnissen ohne besondere erzieherische Maßnahmen normal entwickeln. Vielleicht sind die Bezeichnungen »Nervosität«, »Neurasthenie« bisweilen irreführend, indem hierdurch die Auffassung befördert werden kann, nur jene psychischen Regelwidrigkeiten seien als pathologisch anzusehen, denen evidente nervöse Anomalien parallel gehen. Es bedarf aber wohl kaum des Beweises, daß es eine große Zahl rein psychischer Störungen gibt, für welche sich nervöse Begleiterscheinungen nicht nachweisen lassen, und die unmittelbar nur aus dem psychischen Tatbestand beurteilt werden können. Hiermit erscheint mir der Ausdruck »Psychasthenie«[2]) gerechtfertigt, der zu-

[1]) Zutreffend bemerkt A. Pick (Über einige bedeutsame Psychoneurosen des Kindesalters. Halle a. S., Carl Marhold, 1904): »Man wird nicht leugnen können, daß unser Zeitalter mit Recht den Namen des nervösen führt; wenn man aber aus den verschiedenen populären und wissenschaftlichen Abhandlungen alles das zusammenträgt, was dort als nervös, psychopathisch oder sonstwie minderwertig bezeichnet erscheint, dann wird man zu der Ansicht geführt, daß eigentlich alles das, was wir nach seinen Leistungen als die — wenn auch vielfach nicht höchste — Blüte der Menschheit anzusehen gewohnt sind, als pathologisch zu deuten wäre.«

[2]) Die Bezeichnung »Pychasthenie« hat meines Wissens Pierre Janet (Les obsessions et la psychasthénie. Paris, Felix Alcan) zuerst gebraucht, allerdings in einem etwas anderen Sinne als in vorliegender Abhandlung. In Bezug auf Jugend-

nächst nichts anderes besagen soll, als daß es sich in den Fällen, die wir des Näheren erörtern wollen, um psychisch bedingte Störungen handelt, um Zustände seelischer Schwäche, oder besser gesagt, um Zustände verminderter seelischer Widerstandsfähigkeit. Diese verminderte seelische Widerstandsfähigkeit zeigt sich in unseren Fällen vor allem in dem Unvermögen, Unlustgefühle zu überwinden. Es gibt auch im normalen Leben eine Menge psychischer Leistungen, die anfangs mit dem Gefühl der Unlust verknüpft sind. Nicht jede Arbeit, die wir leisten müssen, ist uns erwünscht und angenehm. Wenn ich an einem schönen Sommertage an meinem Schreibtisch sitze, um ein gleichgültiges oder lästiges Aktenstück zu erledigen, so nehme ich ein starkes Unlustgefühl, ein inneres Widerstreben, in mir wahr, meine Gedanken drängen fast gewaltsam in eine andere Richtung. Ich vermag aber das Unlustgefühl zu überwinden, meine Gedanken auf die vorliegende Arbeit zu konzentrieren und schließlich entschädigt mich nach Vollendung der Arbeit ein intensives Lustgefühl für die unangenehmen inneren Erlebnisse, welche mit der Erfüllung der lästigen Pflicht verbunden waren. Nehmen wir ein Beispiel aus dem Schülerleben. Ein Kind hat einige Rechenaufgaben zu lösen. Das Rechnen ist eine ihm unangenehme, verdrießliche Beschäftigung. Schon bei den vorbereitenden Handlungen macht sich ein intensives Unlustgefühl geltend, das sich noch verstärkt, wenn der Schüler mit der Ausarbeitung der Aufgaben beginnt. Vorstellungen verschiedener Art, durch den Kontrast gehoben, tauchen in ihm auf. In dieser psychischen Verfassung wäre der Schüler unfähig, seine Aufgaben zu lösen. Aber er vermag seine Aufmerksamkeit auf die vorliegende Arbeit einzustellen; er engt damit sein Bewußtsein in gewissem Sinne ein und bewirkt das Zufließen vornehmlich jener Assoziationen, die sich auf die intensiv festgehaltenen Zahlvorstellungen beziehen. Das primäre Unlustgefühl hört auf; der Erkenntnisakt, den der Knabe beim Rechnen vollzieht, hat Gefühle anderer Art zur Folge, die nicht von besonderer Intensität und daher nicht störend sind, sondern als leises Wohlgefühl den Fortgang der Arbeit fördernd begleiten und nach Vollendung der Aufgabe zu voller Höhe anschwellen, wobei wieder das freie Spiel der Vorstellungen beginnt. Beim psychasthenischen Kind verhält sich die Sache anfänglich ebenso wie bei dem eben geschilderten normalen Schüler. Die Unlustgefühle werden jedoch nicht überwunden, sie breiten sich

liche findet sich diese Bezeichnung bei Baumann (Wille und Charakter. Berlin, Reuther & Reichard), besonders aber bei A. Pick (a. a. O.), der zum erstenmal die Eigentümlichkeiten psychasthenischer Kinder genauer beschreibt.

immer mehr aus und verhindern die erforderliche Denkarbeit. Das Unlustgefühl verdichtet sich zu den Affekten des Ärgers, des Zornes. Ein bitteres Gefühl des Unvermögens macht sich geltend und verstärkt das primäre Unlustgefühl. Späterhin tritt die physiologische Ermüdung in ihre Rechte, und aus den angeführten Komponenten ergibt sich ein allgemeines Unbehagen, dem der Schüler zu entrinnen sucht, indem er die Arbeit unterbricht oder eine andere Beschäftigung beginnt, die aber in dem vorhandenen Depressionszustand ebensowenig gelingt. Wieder wird die erste Arbeit zur Hand genommen; es ist spät geworden, die Angst, nicht fertig zu werden, macht sich geltend. Der Depressionszustand wird immer stärker, er steigert sich bis zur Unerträglichkeit; schließlich wird die Arbeit hingeschleudert, ohne Rücksicht darauf, ob sie richtig ist oder nicht, nur dem Drange folgend, sich wenigstens äußerlich von ihr zu befreien.

Ich habe versucht, im vorstehenden ein Bild von dem psychischen Verhalten eines psychasthenischen Kindes zu entwerfen. Es wäre aber unrichtig, anzunehmen, daß die Unlustgefühle der geschilderten Art immer nur bei einer lästigen Arbeit, bei der Erfüllung einer unangenehmen Pflicht, entstehen. Die pathologische Verstimmung (Dysphorie) tritt fast regelmäßig bei allen Anlässen auf, die einen höheren Grad von Sammlung, eine größere Anspannung der psychischen Kräfte bedingen. Läßt man jedoch die Kinder frei gewähren, legt man ihnen keine bindenden Verpflichtungen auf, so ist ihre Stimmung in der Regel annähernd normal; nur zur Zeit der psychasthenischen Krisen, über welche ich später sprechen werde, hält der Depressionszustand an und macht sich auch in der arbeitsfreien Zeit geltend.

Objektiv bemerken wir an den psychasthenischen Kindern Mangel an Ausdauer, auffallende Zerstreutheit. Sie sind nicht imstande, bei einer Arbeit auszuharren, schweifen bald ab, wenden sich immer neuen Aufgaben zu, die stets unvollendet oder unvollkommen bleiben, so daß ihr Leben schließlich aus lauter Anfängen besteht, die keine Fortsetzung finden. Es ist klar, daß solche Existenzen den Anforderungen der Schule, geschweige denn denen des praktischen Lebens nicht standhalten können und früher oder später Schiffbruch erleiden müssen.

Trefflich charakterisiert wird der Lebenslauf des Psychasthenikers in dem bekannten Kinderlied von Loewenstein: »Traurige Geschichte vom dummen Hänschen.« Hänschen will alles Mögliche werden, hält nirgends aus und findet an jeder Beschäftigung etwas auszusetzen. »Immer, wenn er kaum begonnen, jagt ihn fort der Meister.« Den

Zusammenbruch einer solchen Existenz schildert der Dichter sehr zutreffend mit den Worten: »Hänschen hat noch viel begonnen, brachte nichts zu Ende; drüber ist die Zeit verronnen, schwach sind seine Hände. Hänschen ist nun Hans geworden, und er sitzt voll Sorgen, hungert, bettelt, weint und klaget abends und am Morgen« usw.

Ein Zustand, welcher der Psychasthenie sehr ähnlich ist, kommt bei vielen Imbezillen und Debilen vor. Wir wissen, daß es derartige Schwachsinnige mit starkem Bewegungsdrang gibt, für welche das bloße Stillesitzen schon eine schwere, kaum erfüllbare Aufgabe bedeutet. Andererseits werden an diese Kinder oft von seiten ihrer unvernünftigen Angehörigen Forderungen gestellt, die sie in Rücksicht auf ihre Verstandesschwäche nicht erfüllen können. Aber bei den Imbezillen und Debilen steht denn doch der Intelligenzdefekt immer im Vordergrund, während wir es bei den Psychasthenikern zumeist mit intellektuell normalen, häufig sogar mit offenkundig begabten Kindern zu tun haben. Oft kann es den Anschein gewinnen, als ob die Psychastheniker gerade an der Vielseitigkeit ihrer Veranlagung zu Grunde gingen. So habe ich einen jungen Menschen kennen gelernt, der sein Studium völlig vernachlässigt und es zunächst mit der Schriftstellerei versucht hatte — seine Feuilletons wurden in einer größeren Tageszeitung abgedruckt —, hierauf Skizzen zu Ansichtskarten entwarf, die den Beifall der Kenner fanden, und schließlich, da er den Drang in sich fühlte, Schauspieler zu werden, Statist an einem Hoftheater wurde. Dies alles trug sich im Laufe eines Jahres zu. Ich habe den jungen Mann später aus den Augen verloren, bin aber überzeugt, daß er mittlerweile neuen Beschäftigungen sich zugewandt, von denen nicht eine einzige zu einer Existenzgründung geführt hat.

Die psychasthenische Anlage zeigt sich bei vielen Kindern schon im vorschulpflichtigen Alter an ihrer Unstetigkeit, an dem Unvermögen, bei einem Spiel längere Zeit auszuharren. Der Gehorsam muß bei ihnen oft geradezu erzwungen werden, sie zeigen die Gewohnheit, bei den geringfügigsten Anlässen zu widerstreben oder zu widersprechen. Hierher gehört zweifellos eine große Zahl der schlecht essenden Kinder, die mit den Mahlzeiten nicht zu Ende kommen, die Bissen lange im Mund behalten, nicht schlucken wollen und sich überhaupt normalen Eßmanieren nicht fügen. Bei ihren Altersgenossen sind diese Kinder sehr unbeliebt, da sie die Spielregeln nicht befolgen, stets Veränderungen vorschlagen und schließlich böse werden, wenn nicht alles nach ihrem Kopfe geht. Der Hang zum

phantastischen Lügen ist bei solchen Kindern nicht selten. Deutlicher äußert sich die psychasthenische Anlage zumeist erst nach dem Eintritt in die Schule. In den Elementarklassen macht die Aneignung des Wissensstoffes den meist gut veranlagten Kindern keine Schwierigkeiten. Hingegen läßt die Erwerbung der Fertigkeiten viel zu wünschen übrig. Das Turnen gehört bei diesen Kindern fast immer zu den unbeliebten Gegenständen. Man könnte glauben, daß sie maximal ungeschickt seien, wenn nicht ab und zu eine überraschend gute Leistung ihre wirklichen Fähigkeiten offenbarte. Sobald sich der Unterrichtsbetrieb schwieriger gestaltet, vor allem also in den höheren Schulen, treten die psychasthenischen Eigenheiten mit besonderer Schärfe hervor.[1]) Nach einer oft relativ kurzen Zeit guter Fortschritte machen sich die Schüler verschiedener Unterlassungssünden schuldig. In der Schule selbst fehlt es an Aufmerksamkeit, die Aufgaben werden unordentlich, schleuderhaft angefertigt, oft kommen die Kinder ganz und gar unvorbereitet in die Schule. Ich habe bereits dargelegt, in welcher Art das Arbeiten der Psychastheniker erfolgt; es kann vorkommen, daß ein solcher Schüler in später Abendstunde noch immer müde und gepeinigt über seinen Büchern und Heften sitzt, ohne mit dem aufzuarbeitenden Pensum überhaupt fertig zu werden. Bei vielen derartigen Kindern entwickeln sich im Laufe der Zeit jene eigenartigen Zustände, die Kraepelin als Erwartungsneurose[2]) bezeichnet. Schon tagelang vor einer angesagten Schularbeit befinden sich die Schüler in starker Beunruhigung, sie sind nicht mehr imstande, ihre Gedanken zu konzentrieren, sich entsprechend vorzubereiten, und der Termin der Schularbeit trifft sie bereits in einem Zustand völliger Verwirrtheit, der jede gedeihliche Arbeit unmöglich macht. Ebenso entwickelt sich bei diesen Schülern oft eine sonderbare Prüfungsangst. Dem Fortgang des Unterrichts wird keine Beachtung geschenkt, mit Bangigkeit der Aufruf zur Prüfung erwartet; im gegebenen Augenblick ist

[1]) Der Umschwung, der bei vielen psychasthenischen Kindern mit dem Besuch einer Mittelschule sich vollzieht, ist darauf zurückzuführen, daß die Volksschule die Gesamtarbeit der Wissensaneignung selbst besorgt und sich auf den häuslichen Fleiß der Schüler nicht verlassen kann und darf. Hingegen ist die Mittelschule auf die Mitarbeit der Schüler angewiesen; ohne ein rationelles häusliches Arbeiten ist ein entsprechender Fortgang nicht möglich. Gerade hier offenbart sich die psychasthenische Anlage am deutlichsten. Die Arbeitsweise psychasthenischer Schüler schafft eine Reihe innerer Komplikationen; man könnte hier ganz wohl von einer Selbstüberbürdung sprechen. —

[2]) Psychiatrie, II. Band. Kraepelin weist darauf hin, daß die Erwartungsneurose bei Kindern besonders häufig zu sein scheint.

der Schüler dann derart gehemmt, daß er ohne Rücksicht darauf, ob er vorbereitet ist oder nicht, völlig versagt. Der ungenügende Fortgang in der Schule hat gewöhnlich auch eine harte Behandlung im Elternhaus zur Folge, und diese steigert die Dysphorie oft bis zum Unerträglichen. Haß gegen die Schule, Abneigung gegen die Lehrer sind die natürlichen Folgen dieser tiefgreifenden Verstimmung.

Auf dieser Höhe des psychasthenischen Zustandes kommt es nun oft zu Ereignissen, die ich als psychasthenische Krisen bezeichnen möchte. Die jungen Psychopathen fügen sich nicht mehr der Schuldisziplin, tragen ein freches, obstinates Betragen zur Schau, zeigen sich unempfindlich gegen Ermahnung und Strafe. Bisweilen bringen es die Kinder nicht über sich, die verhaßte Schule zu betreten, treiben sich während der Schulstunden herum,[1]) tief beunruhigt und derart zerstreut, daß sie oft gar nicht wissen, welche Wege sie eingeschlagen haben. Nicht selten löst die Dysphorie antisoziale Handlungen aus; ich kenne einen Fall, in dem ein offenbar psychasthenischer Knabe, der früher stets redlich gewesen und keinen ethischen Defekt aufgewiesen hatte, nach höchst unangenehmen Erlebnissen in der Schule in ganz kurzen Intervallen seinen Vater bestahl, in einem Briefmarkengeschäft einbrach und schließlich in einer fremden Familie Wertgegenstände entwendete. Charakteristisch für diese Diebstähle ist die Tatsache, daß der Knabe selbst keinen Vorteil daraus zog, sondern mit den gestohlenen Dingen Mitschüler beschenkte, denen er das Versprechen abgenommen hatte, niemandem etwas darüber zu sagen. Daß in solchen psychasthenischen Krisen auch Selbstmordneigungen vorkommen, ist in Anbetracht des Gemütszustandes, in dem sich die jugendlichen Psychopathen befinden, nicht verwunderlich. Professor SINGER hat in der zweiten Versammlung der österreichischen Gesellschaft für Kinderforschung einen Fall erwähnt, der sicher hierher zu zählen ist. — Im Frühjahr dieses Jahres hat in Wien ein Schlosserlehrling durch Selbstmord geendigt, der schon früher bei keinem Handwerksmeister ausgehalten hatte, oft davongelaufen war und schließlich bei einer geringfügigen Verschuldung auf die

[1]) Nach PICK (a. a. O.) kommt der Wandertrieb der Kinder in der Mehrzahl der Fälle auf dem Boden der Psychasthenie zu stande. Bekanntlich ereignet sich auch bei Idioten, Imbezillen und Hysterischen häufig triebartiges Davonlaufen. Von einer »Freude am Herumstreifen« kann in allen diesen Fällen wohl schwerlich die Rede sein. Vielmehr sind es in der Regel Angstgefühle, innere Beklommenheit, welche den Wandertrieb auslösen. »Es stellt sich eben ein intensiver Drang ein nach rascher Änderung des ganzen Seelenzustandes, nach Änderung der Lebenslage.« (ANTON, Über geistige Ermüdung der Kinder im gesunden und kranken Zustande. Halle a. S., Marhold.)

nicht ernstgemeinte Drohung hin, man werde seinen Vater verständigen, zum Fenster lief und sich hinausstürzte. Seine früheren Lehrer gaben an, sie hätten abgesehen von einer gewissen Oberflächlichkeit und Zerstreutheit nie etwas Abnormes an dem körperlich gut entwickelten, kräftigen Jungen wahrgenommen.[1])

Gestatten Sie mir, etwas ausführlicher über die psychasthenischen Krisen zu sprechen. Es geschieht gar nicht selten, daß man diese Zustände als der moral insanity zugehörig auffaßt, wozu das Betragen der Psychastheniker in Familie und Schule, ihr Hang zu vagabundieren, endlich die von ihnen verübten antisozialen Handlungen hinreichend Anlaß zu geben scheinen. Wenn man aber daran festhält, daß die moral insanity als eine originäre Entartung des sittlichen Bewußtseins zu betrachten ist, so wird das verhältnismäßig späte Auftreten des Defektes, seine Entstehung auf leicht nachweisbarer Affektgrundlage immerhin gegen die Annahme einer moral insanity in diesen Fällen sprechen. Hier muß ganz besonders betont werden, daß diese psychasthenischen Krisen fast immer in die Zeit der Pubertätsentwicklung fallen. Professor Anton hat nun nachgewiesen, daß die angeführten ethischen Defektzustände bei neuropathisch veranlagten Individuen zur Pubertätszeit sehr häufig vorkommen, und in dieser Hinsicht nimmt eben die Psychasthenie keine Sonderstellung ein. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß diese psychasthenischen Krisen bei entsprechender Behandlung in verhältnismäßig kurzer Zeit abklingen, ohne daß späterhin ein Rückfall eintritt. Die betreffenden Jugendlichen besitzen dann vollständige Einsicht in das Unzulässige und Verwerfliche ihres Treibens, bereuen tief und aufrichtig, und nicht selten bedeutet sogar die psychasthenische Krise einen Wendepunkt in dem Betragen des Psychasthenikers, insofern als nach erfolgter Beruhigung ein beträchtlicher Zuwachs an Willenskraft ihn gegen seine krankhaften Neigungen widerstandsfähiger macht.

Leider wird nun häufig gerade zur Zeit der psychasthenischen Krisen eine völlig verkehrte pädagogische Behandlung eingeschlagen.

[1]) Am 21. September d. J. hat ein achtjähriges Mädchen in Wien durch Sturz aus dem Fenster Selbstmord verübt. Es handelt sich hier zweifellos um ein psychasthenisches Kind. Trotz guter Veranlagung und normaler körperlicher Entwicklung bestand hier eine unerklärliche Scheu vor der Schule, die zu wiederholtem Davonlaufen Anlaß gab, das schließlich zur Vagabondage ausartete. Die psychasthenischen Krisen ereigneten sich hier lange vor der Pubertätsentwicklung. Im vorliegenden Fall bewirkten aber elende Lebensverhältnisse, übermäßige körperliche Züchtigungen eine ähnliche stete Beunruhigung, wie sie zur Pubertätszeit durch die Beobachtung körperlicher Veränderungen und durch das Erwachen des Geschlechtstriebes bei in normalen Verhältnissen lebenden Psychasthenikern hervorgerufen wird.

In der Schule sind die verfügbaren Disziplinarmittel bald erschöpft und es bleibt als ultima ratio die Ausschließung des unbotmäßigen Schülers. Im Elternhaus kommt es oft zu Szenen, die jeder Beschreibung spotten und bei den jugendlichen Psychopathen Affektzustände herbeiführen können, die einen Selbstmord nicht unbegreiflich erscheinen lassen. Die vorschnelle Auslieferung der Psychastheniker an sogenannte Besserungsanstalten, die Abgabe als Schiffsjungen auf Transportschiffe, deren Mannschaft aus Ersparungsrücksichten nicht selten aus dem ärgsten Gesindel besteht, das durch eiserne Disziplin zusammengehalten werden muß, die wenigstens früher nicht ungewöhnliche Verschickung jugendlicher Psychastheniker nach Amerika sind Strafmittel, welche durchaus nicht bessernd wirken, sondern den bedauernswerten Kindern und Adoleszenten den Rückweg abschneiden und die akute Krise in chronische Verwahrlosung überführen.

Ich habe mit meinen früheren Mitteilungen die Symptome der Psychasthenie noch keineswegs erschöpft und möchte daher, bevor ich zur Therapie übergehe, noch einiges hierüber mitteilen. Es bedarf kaum der Begründung, daß ein nicht psychotisches Individuum — und die Psychastheniker sind nicht als Geisteskranke im herkömmlichen Sinn zu betrachten — der Dysphorie zu entrinnen trachtet, indem es angenehme Erregungen, Lustgefühle, herbeizuführen sucht. Hier verhalten sich nun die Psychastheniker nach ihrer sonstigen psychischen Konstitution recht verschieden. Bei den am gröbsten angelegten Naturen ist frühzeitige und oft exzessiv geübte Onanie[1]) die Quelle solcher Lustgefühle. Andere besser veranlagte Psychastheniker suchen in einem ausschweifenden Phantasieleben Ersatz für die traurigen Verhältnisse ihrer wirklichen Existenz. Diese phantastischen Neigungen führen späterhin zu einer oft leidenschaft-

[1]) Ich bin durchaus nicht der Ansicht, daß die Masturbation auslösend auf die psychasthenischen Anlagen wirkt. Überhaupt ist die Masturbation in den meisten Fällen als Symptom, nicht als Ursache nervöser Zustände im Kindesalter anzusehen. Nur die auf Verführung beruhende Onanie macht hierin eine Ausnahme. — Der Kampf gegen die Onanie wird zumeist so brutal geführt, daß hieraus eine neue Quelle schwerer Beunruhigung für die betreffenden Kinder entsteht, ganz abgesehen davon, daß die zur Anwendung gebrachten Mittel die ethische Entwicklung derselben oft mehr gefährden als das Übel selbst. Ich habe mich wiederholt bei der auf nervöser Grundlage entstandenen Onanie für eine kausale Behandlung ausgesprochen und kann auf Grund diesbezüglicher Erfahrungen bestimmt versichern, daß z. B. die Beschäftigungstherapie sehr häufig zugleich mit dem psychopathischen Zustand auch die symptomatisch zu beurteilende Masturbation zum Schwinden bringt. Allerdings bezieht sich diese Erfahrung zumeist auf sogenannte frische Fälle. Nach jahrelang fortgesetzter Onanie, nach einer Reihe mißglückter »Kuren« kann auch die Beschäftigungstherapie keine Wunder wirken.

lichen Lektüre mitunter ganz unpassender Bücher, die in der bekannten psychasthenischen Art nicht ordentlich gelesen, sondern nur überflogen werden. Manche psychasthenischen Kinder finden ihr Vergnügen im Sammeln von Marken, Mineralien, Münzen, und es ist höchst charakteristisch, daß oft gerade der Sammeltrieb den Angriffspunkt für die in den psychasthenischen Krisen so häufigen Eigentumsdelikte bildet.

Der Psychastheniker, der sich in den gegebenen Verhältnissen alsbald unglücklich und unzufrieden fühlt, strebt nach steter Veränderung. Dies kommt objektiv darin zum Ausdruck, daß die betreffenden Kinder von Schule zu Schule wandern. Ich habe einen sechszehnjährigen Psychastheniker kennen gelernt, der zur Zeit meiner Bekanntschaft bereits fünf Schulanstalten hinter sich hatte und eben im Begriffe stand, dieser stattlichen Reihe als sechste eine Handelsschule anzufügen.

Vielfach wird die Psychasthenie der Hysterie zugezählt,[1]) und es läßt sich nicht in Abrede stellen, daß gewisse Züge beiden Psychopathien gemeinsam sind, so vor allem das Überwuchern der Phantasietätigkeit, der Hang zum Lügen, dann auch der Wandertrieb. Bei näherem Zusehen ergeben sich aber tiefgreifende Unterschiede. Bei keinem der mir bekannten psychasthenischen Kinder sind krampfartige Zustände, Störungen auf motorischem Gebiet, Hyperasthesien und Analgesien, die als hysterische Stigmata geradezu charakteristisch sind, aufgetreten. Auch in psychischer Hinsicht unterscheiden sich die Psychastheniker von den Hysterischen, die sofort durch ihr komödiantenhaftes, gekünsteltes Wesen, durch die Absichtlichkeit, mit der sie ihre Krankheitserscheinungen in den Vordergrund drängen, auffallen. Auch die Unterscheidung von der Hebephrenie[2]) ist, trotzdem sich die psychasthenischen Krisen mit wenigen Ausnahmen zur Pubertätszeit zutragen, nicht schwer, da die Psychastheniker nie jene Stereotypien und katatonischen Neigungen aufweisen, die bei der Hebephrenie oft schon im Anfangsstadium vorhanden sind. Auch ist nach den psychasthenischen Krisen nie jener jähe Absturz der Intelligenz zu beobachten, der nach den ersten hebephrenischen Anfällen so häufig stattfindet. Ich möchte dies nur nebenher erwähnen, da die Differentialdiagnose nicht Sache des Pädagogen, sondern des Arztes ist. Die Forderung, daß der Pädagoge bei Beurteilung und

[1]) Kraepelin ist geneigt, manche Fälle von monosymptomatischer Hysterie der Psychasthenie zuzuzählen (a. a. O.).

[2]) Kein einziger der mir bekannten Fälle von Psychasthenie ist in Hebephrenie übergegangen.

Behandlung psychopathischer Zustände stets Hand in Hand mit dem Arzt vorgehe, bedarf wohl keines Wortes näherer Begründung.

Besondere Bedeutung gewinnt für den Pädagogen die Therapie der psychasthenischen Zustände. Hier gilt der Grundsatz, daß eine psychopathische Minderwertigkeit um so eher zur Heilung gebracht werden kann, je früher sie erkannt und behandelt wird. Bei einigermaßen sorgfältiger Beobachtung ist es nicht schwer, die psychasthenische Anlage schon im vorschulpflichtigen Alter zu erkennen. Auf dieser frühen Stufe wird die Behandlung vor allem prophylaktischen Charakter tragen und dafür sorgen müssen, die Kinder zur Überwindung der eingangs geschilderten Unlustgefühle anzuleiten. In dieser Hinsicht bildet die Pseudoungeschicklichkeit der Kinder einen Angriffspunkt für die Behandlung. Ich kenne ein sehr intelligentes Kind, das ganz im Gegensatze zu seiner sonstigen Gewecktheit sich bei allen Bewegungspielen geradezu tölpelhaft beträgt, immer wieder erklärt, es könne mit den einfachsten Spielsachen, wie Ball und Reifen, nicht umgehen, und glücklich ist, wenn es eine Ausrede findet, um diesen mißliebigen Beschäftigungen zu entgehen. Hier wäre nun mit größter Energie planmäßig darauf hinzuarbeiten, daß die Kinder in der gedachten Weise sich solange beschäftigen, bis die erforderliche Geschicklichkeit und Gewandtheit gewonnen ist. Von den oft sehr lebhaften Mißfallensäußerungen darf sich der Erzieher nicht beirren lassen. Sind die anfänglichen Unlustgefühle in Lustgefühle umgewandelt, die sich aus der Freude über das Gelingen der gestellten Aufgabe von selbst ergeben, so ist im Kampfe gegen die das spätere Leben der Kinder zerstörende Psychasthenie schon viel geleistet. Einfache Gymnastik, wobei es darauf ankommt, daß die anfangs abnorm schnell eintretende leichte Ermüdung überwunden werde, nach Tunlichkeit auch systematisch betriebene leichte Gartenarbeiten sind gleichfalls zu empfehlen und haben sich mir in mehreren derartigen Fällen gut bewährt. Beschäftigungen dieser Art geben dem Leben des Kindes schon frühzeitig einen realen Inhalt und verhüten am besten jene Ausschweifungen der Phantasietätigkeit, über die ich früher gesprochen habe. Im übrigen kann ich gerade in Hinsicht auf die abnorme Phantasietätigkeit psychasthenischer Kinder vollinhaltlich jenen Weisungen beipflichten, die der bekannte Mannheimer Schularzt MOSES in seiner sehr lesenswerten Schrift: »Die Abartungen des kindlichen Phantasielebens« gegeben hat.

So leicht sich die vorgeschlagenen Maßregeln in einem entsprechenden Milieu, z. B. in einer Heilerziehungsanstalt, durchführen lassen, so schwierig gestaltet sich bereits die prophylaktische Er-

ziehung eines psychasthenischen Kindes im Elternhaus, abgesehen davon, daß man die abnorme Grundlage des Zustandes nur selten erkennt. — Ließe sich die prophylaktische Erziehung auf einer frühen Altersstufe in allen Fällen durchführen, so bin ich überzeugt, daß es gelänge, die psychasthenische Anlage zu beseitigen und die Kinder späterhin zu einer normalen oder annähernd normalen Lebensführung zu befähigen. Unter den ungeeigneten Verhältnissen einer öffentlichen Schule, insbesondere einer Mittelschule, pflegen sich die psychasthenischen Eigenheiten sehr rasch zu konsolidieren. Den psychasthenischen Kindern ist nicht zu helfen, wenn sie im Elternhaus verbleiben und eine öffentliche Schule besuchen. Wie bei der Hysterie, so ist auch bei der Psychasthenie die Loslösung von den gewohnten Verhältnissen, der Eintritt in eine völlig neue Umgebung die notwendige Voraussetzung für eine heilpädagogische Behandlung. Diese muß im wesentlichen in einer planmäßigen Beschäftigungstherapie[1]) bestehen; die körperliche Arbeit in entsprechender Dosierung und in verschiedenen, anregenden Formen (Werkstättenarbeit, Gartenbau, Landwirtschaft) nimmt hier eine wichtige Stelle ein. Ich finde das Ideal einer Erziehungsstätte für psychasthenische Kinder in den deutschen Landerziehungsheimen verwirklicht, die ich leider nicht aus eigener Anschauung, wohl aber aus den ausführlichen Programmen kenne. Hier findet jener Wechsel der geistigen und körperlichen Arbeit statt, den die Psychastheniker dringend brauchen, hier bildet die freie Entfaltung der Körperkräfte die beste Schulung für den Willen, auch in Hinsicht auf die Überwindung hemmender Unlustgefühle.

In schweren Fällen, ganz besonders aber während der psychasthenischen Krisen, ist eine Heilerziehungsanstalt nicht zu entbehren, weil die notwendige strenge Individualisierung nur unter den Verhältnissen einer solchen durchführbar ist. Auch hier muß die Beschäftigungstherapie eine Art nachträglicher Willenserziehung herbeiführen und diesem Zweck angepaßt werden. Die tiefe gemütliche Erschütterung, die während der psychasthenischen Krisen stattfindet, läßt aber den sofortigen Beginn einer Beschäftigungstherapie nicht rätlich erscheinen. Es muß vielmehr zunächst die Beruhigung der jugendlichen Psychopathen erstrebt werden, was am besten durch ein einleitendes Zwiegespräch erfolgt, das dem Psychopathen Gelegenheit gibt, sich über seine Zustände zu äußern, was oft unmittelbar

[1]) Über die verschiedene Anwendungsmöglichkeit der Beschäftigungstherapie vergleiche meinen Vortrag in der Sektion für Kinderheilkunde der 77. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte (Meran 1905).

eine bedeutende Erleichterung verschafft, dem Pädagogen, die Nichtigkeit oder Geringfügigkeit der den Aufregungszuständen zu Grunde gelegenen Ursachen nachzuweisen und last not least das Vertrauen des durch die vorangegangenen schlechten Erfahrungen etwas mißtrauisch gewordenen Psychasthenikers zu gewinnen. Selbstverständlich ist mit diesem Gespräch das Vergangene erledigt, und ein strenges Verbot hat die Angestellten der Anstalt zu verpflichten, mit dem Zögling nicht über früher etwa begangene schlimme Streiche zu reden, noch weniger ihm nachträglich darüber Vorwürfe zu machen. Wichtig ist überhaupt, daß sich der Psychastheniker in seiner neuen Umgebung wohl fühlt. Die Beschäftigungstherapie wird dann, die Anforderungen langsam steigernd, nach der bekannten Methode durchgeführt, Anwandlungen von Schwäche, Versuchen »sich gehen zu lassen« durch freundlichen, aber ernsten Zuspruch begegnet. Sehr wertvoll erscheint mir in diesen Fällen das Zusammenarbeiten mit einem anderen rüstigen, intelligenten Menschen, der es versteht, durch interessante Gespräche den Psychastheniker rechtzeitig abzulenken, ihn vor dysphorischen Anwandlungen zu bewahren. »Wenn gute Reden sie begleiten, dann fließt die Arbeit munter fort.«

Allmählich tritt dann der Unterricht wieder in seine Rechte. Sportliche Übungen ergänzen späterhin die körperliche Arbeit in Werkstätte und Garten. Der beste Abschluß einer solchen heilpädagogischen Behandlung scheinen mir längere Fußwanderungen in entsprechender Gesellschaft zu sein, welche den Interessen der jungen Leute häufig eine ganz neue, heilsame Richtung geben. Ich habe auf diese Weise wiederholt psychasthenische Individuen, so z. B. den früher erwähnten Knaben, der bereits Eigentumsdelikte begangen hatte, auf den rechten Weg zurückgeführt. Allerdings wird auch nach dem Austritt aus der Behandlung darauf zu sehen sein, daß die jungen Leute nicht in die alten Verhältnisse zurückkehren, daß es ihnen bei der Fortsetzung ihrer Studien, bei der Wahl eines Berufes an dem nötigen Entgegenkommen, an wohlwollender Förderung nicht fehle. In gewissem Sinne wird eine Heilerziehung auch fernerhin nötig sein, wenn nicht Rückfälle erfolgen sollen. Die Eltern sind hierzu oft am wenigsten berufen. Am besten bewährt sich dann die Unterbringung der jungen Leute in den Familien tüchtiger Pädagogen, möglichst entfernt vom Lärm und Getriebe der Großstädte. Langwierige Studien sind sowohl bei Jünglingen, als auch bei Mädchen entschieden kontraindiziert, es empfiehlt sich vielmehr, sie sobald als möglich in das praktische Leben einzuführen. Für Mädchen eignet sich am besten die gründliche Erlernung der Hauswirtschaft, für

Jünglinge ein Beruf, der sie in möglichst nahe Beziehung zur Natur bringt, also Land- oder Forstwirtschaft, Gärtnerei. —

Hochgeehrte Anwesende! Der Kampf gegen die Verwahrlosung der Jugendlichen nimmt gegenwärtig das allgemeine Interesse mächtig in Anspruch. Wer sich eingehender mit den einschlägigen Fragen befaßt, wird aber zugeben müssen, daß die Resultate der auf die Verhütung der Verwahrlosung gerichteten Bemühungen bis jetzt keineswegs ermutigend sind. Man hat sich eben noch immer nicht hinlänglich darüber Rechenschaft gegeben, daß die Verwahrlosung der Jugendlichen in vielen, vielleicht sogar in den meisten Fällen auf psychopathischen Ursachen beruht. In letzterer Hinsicht müßte die Fürsorgeerziehung zur Heilerziehung ausgestaltet werden, und somit käme der Heilpädagogik eine führende Stelle im Kampfe gegen die Verwahrlosung Jugendlicher zu.[1]) Ich habe Ihnen an der Psychasthenie ein Beispiel dafür gegeben, wie erfolgreich pädagogische Maßregeln in Fällen drohender Verwahrlosung geltend gemacht werden können. Dasselbe gilt von anderen Formen der psychopathischen Degeneration. Die Heilpädagogik würde ihren Namen mit Unrecht führen, wenn sie sich nur auf die Erziehung und den Unterricht Schwachsinniger beschränkte. Die psychischen Regelwidrigkeiten auf den Gebieten des Fühlens und Wollens, die so häufig zu schweren ethischen Defekten ausarten, gehören gleichfalls in den Bereich heilpädagogischer Arbeit. Leider ist gerade für die Defekte dieser Art allenthalben ein nur geringes Verständnis vorhanden, ein Übelstand, der mit dem Intellektualismus unserer Zeit, mit der geringen Sorge um die ethische Entwicklung unserer Jugend zusammenhängt. Mögen sich die Gesellschaften für Kinderforschung in dem Bestreben einen, dieser einseitigen Auffassung von Erziehung und Unterricht, die im Gegensatz zu den Ergebnissen der modernen Psychologie noch immer die praktische Pädagogik beherrscht, entgegenzutreten; sie würden sich ein hohes Verdienst erwerben nicht bloß um die Jugend, sondern auch um die gesamte menschliche Gesellschaft, die durch ein sittlich geläutertes, im Fühlen und Wollen gesundes Geschlecht zu einer neuen Blütezeit gebracht werden könnte. (Lebhafter Beifall und Dank des Vorsitzenden.)

[1]) Hier sei auf die einschlägigen Schriften von Trüper: »Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend«; »Zur Frage der Behandlung unserer jugendlichen Missetäter«; »Zur Frage der ethischen Hygiene« besonders hingewiesen. Vergleiche fernerhin meinen Aufsatz: »Die Ursachen der Verwahrlosung Jugendlicher« in der Österreichischen Rundschau, Band VIII, Heft 100/101, S. 281 f.

Hierauf hält Herr Direktor Professor Dr. **F. Kemsies**-Weißensee-Berlin seinen Vortrag

Zur Frage der Kinderlügen.

(Autoreferat.)

In einer Reihe von Vorträgen und Berichten hat der Verein für Kinderpsychologie zu Berlin zur Frage der Kinderlügen Stellung genommen und zurzeit 12 einschlägige Publikationen unter dem gemeinsamen Titel: »Beiträge zur Psychologie und Pädagogik der Kinderlügen und Kinderaussagen« in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie herausgegeben. Die nachfolgende kleine Untersuchung gehört in denselben Rahmen.

Eine Schlägerei zwischen 8jährigen Schülern auf dem Schulhofe in einer Zwischenpause wurde zum Gegenstand eines dreimaligen Verhörs der Beteiligten und ihrer Zeugen gemacht. Der Vorgang war denkbar einfach und konnte aus den Zeugenaussagen mit großer Wahrscheinlichkeit rekonstruiert werden. Zwei Schüler Ka und Ki liefen beim Spiel unabsichtlich gegeneinander, worauf sofort die Tätlichkeiten begannen, nämlich je 1 Schlag mit der Hand, darauf ein verhängnisvoller 3. Schlag, der Ka's Nase traf, so daß sie blutete. Es lassen sich 3 Phasen mit je 4 Momenten unterscheiden. Die 3 Verhöre beziehen sich nur auf die Handlungen und Vorgänge, nicht auf die begleitenden Umstände, Worte oder die räumliche Umgebung; sie liegen zeitlich ca. je 4 Monate auseinander.

Die Angaben variieren sowohl bei den 2 Hauptpersonen wie bei den Zeugen, wie es scheint in typischer Weise. Der Kern der Handlung, die 3 Schläge, ist fast in Frage gestellt, während das Nasenbluten nicht bestritten wird. Bemerkenswert ist das Verhalten des einen Zeugen, der in der 2. Vernehmung Personen und Vorgänge verwechselt, jedoch 4 Monate später in der 3. Vernehmung die zweite Aussage für unrichtig in allen Teilen erklärt (»er verstehe sich selbst nicht«), und die ersten Aussagen vor 7 $^{1}/_{2}$ Monaten als die allein zutreffenden gehalten wissen will. Die Momente der I. Phase sind allgemein besser behalten, obwohl sie nichts Charakteristisches besitzen. Die Momente der II. und III. Phase sind teilweise in der Erinnerung ausgelöscht und durch suggerierte, oder hineinexaminierte Vorstellungen ersetzt.

Es wird gefolgert, daß der Prozeß der Ausgestaltung einer Aussage nach der sachlichen und sprachlichen Seite hin unter Umständen eine wissenschaftliche Leistung ersten Ranges ist, und daß Kinder von 8 Jahren unzuverlässige Zeugen sind. (Lebhafter Beifall.)

Der Vorsitzende, Herr Privatdozent Dr. Karl L. Schaefer-Berlin, spricht dem Herrn Redner den Dank der Versammlung aus und eröffnet die Diskussion, zunächst über den Vortrag des Herrn Dr. Heller, mit der Bitte um möglichste Kürze der Reden.

Herr Professor Dr. Breitung-Koburg bedauert bezüglich des ganzen Kongresses, daß während desselben die Debatten-Redner so wenig zu ihrem Rechte gekommen wären, und doch sei das Debattieren vor allem im stande, die den Kongreß beschäftigenden wichtigen Fragen zu klären. — Speziell zum Vortrag Heller wolle er bemerken, der von diesem erwähnte Schlosserlehrling sei ein bedeutsamer Fall, insofern, als dessen Lehrer bekundeten, sie hätten an ihm nichts besonderes bemerkt. Auch Herr Landgerichtsrat Kulemann habe in seinem Vortrage bedauert, daß es so viel an Kenntnissen in der Biologie und der modernen Psychologie fehle. Vor allem sei das betrübend, wenn es von Lehrern gesagt werden müsse. Wer gar nichts davon wisse, sei heutzutage eigentlich gar kein Mensch mehr. Hier könne der Schularzt von großem Segen sein, wenn er sein Werk recht vollführe. Er sei vor allem geeignet, manche Erscheinungen richtig zu deuten und ein Bindeglied zu bilden zwischen Pädagogik einerseits und Familie, Gesellschaft und Volk anderseits. Im Zeitalter der Pubertät z. B. drängten sich vor allem zwei große, sich wie entgegengesetzte Extreme verhaltende Neigungen hervor: schwärmerische Sentimentalität oder Cynismus. In beidem liege durchaus nichts Pathologisches. Jeder müsse, wenn er ehrlich sein wolle, gestehen, daß er ein Stück Bestie in sich trage, die sich vor allem in den Jahren der eintretenden Pubertät rege. Die durch sie dann veranlaßten Auswüchse seien vorübergehender Natur und durchaus nicht als etwas Pathologisches zu deuten. Vor allem müsse man sich hüten, stets gleich mit der »moral insanity« bei der Hand zu sein. Hauptsache sei es, daß die Vollwertigkeit des einzelnen Individuums erhalten und gefördert werde. Zu dem Zwecke müßten sich Lehrer, Ärzte und Juristen zusammenschließen. Ihr Zusammenarbeiten werde unsere Kultur sichern und sowohl die Gesellschaft wie das Einzelwesen fördern. (Bravo!)

Herr Dr. Möller-Berlin betont, die Psychasthenie zeige doch nicht stets ein so einheitliches Krankheitsbild, wie es Herr Dr. Heller anzunehmen scheine. Viele der von diesem ins Auge gefaßten Fälle seien doch wohl der Neurasthenie, Hysterie, Epilepsie usw. zuzuweisen. In dem Krankheitsbilde kämen zu große Schwankungen vor. Oft zeige sich jahrelang nichts. Man müsse daher mit dem Begriff der Psychasthenie sehr vorsichtig sein. Die damit behafteten seien recht oft und sorgfältig zu untersuchen. Man müsse sich begnügen, in dem Begriff einen Komplex von Erscheinungen zusammenzufassen, der pädagogischer Beeinflussung zu unterwerfen sei. Er sei der Meinung, daß die »moral insanity« nie ganz ohne alle Intelligenzdefekte auftrete. Die Psychasthenie sei nicht eine eigentliche Krankheit, sondern nur ein Symptomenkomplex.

Herr Direktor Dr. Heller erklärt in seinem Schlußwort, daß auch er in der Psychasthenie nicht eine Krankheit im eigentlichen Sinne erblicke, und weist darauf hin, daß wohl bei allen psychopathischen Minder-

wertigkeiten die Grenzen ineinander überfließende seien. Er erwähnt dann noch den Spezialfall eines Berliner Dienstmädchens, das man vor kurzem mit zwei Jahren Gefängnis bestraft hat, weil es infolge von Heimweh zweimal Brandstiftung beging, und fordert, daß bei allen Maßnahmen der Fürsorge der Heilpädagogik Rechnung getragen werde.

Der Vorsitzende, Herr Privatdozent Dr. Karl L. Schaefer-Berlin, erinnert daran, daß in wenigen Minuten der ganze Kongreß im Sitzungsraume der Sektion, der Aula der Universität, zu seiner Gesamt-Schluß-Sitzung zusammentreten solle, und bittet deshalb, im Einverständnis mit Herrn Prof. Kemsies, auf eine Diskussion über dessen Vortrag zu verzichten. (Die Versammlung ist, von vereinzeltem Widerspruch abgesehen, einverstanden.) Es sei ja in mancher Beziehung bedauerlich, daß der Kongreß für die Diskussionsreden relativ wenig Raum biete, und er könne der ausdrücklichen Klage des Herrn Prof. Breitung-Koburg hierüber eine gewisse Berechtigung nicht abstreiten. Es wäre auch in den zur Vorbereitung des Kongresses zusammenberufenen Versammluugen mehrfach eingehend darüber beraten worden, ob nicht die Zeit für die Diskussionen und damit die ganze Kongreßdauer verlängert werden solle. Man habe aber schließlich mit Rücksicht auf das damals noch ungewisse Schicksal des Unternehmens auf eine Ausdehnung über mehr als drei Tage lieber verzichtet. Übrigens wäre doch auch gerade in Sektion A mehrfach recht eingehend debattiert worden. Er schließe jedenfalls die Verhandlungen in dem frohen Bewußtsein, daß viel wertvolle Arbeit geleistet sei.

Verhandlungen
der
Psychologisch-Pädagogischen Sektion.
(Sektion B.)

Sitzung am Montag, dem 1. Oktober, 4 Uhr Nachmittags.

Pünktlich um 4 Uhr eröffnet der Vorsitzende, Herr Professor W. Rein-Jena, die Sitzung mit einigen einleitenden Worten und erteilt dann Fräulein **Hanna Mecke**-Cassel das Wort zu ihrem Vortrage über

Fröbelsche Pädagogik und Kinderforschung.

Mein Thema lautet: »Fröbelsche Pädagogik und Kinderforschung«. Ich habe es vorgeschlagen, weil bei der Behandlung desselben wieder mal schlagend bewiesen werden kann, daß schon lange vorher ein Genie weitsehend intuitiv erkennt, was die Wissenschaft auf langsamem Wege der Beobachtung und Erfahrung logisch begründet. Die Natur, deren Offenbarer das Genie ist, kann sich nicht anders, als auf natürlichem Wege natürlich äußern. Diese Äußerung der Natur im Kinde hat zu allen Zeiten nicht nur das Verständnis berufener Pädagogen, sondern auch die Bewunderung großer Männer gefunden; sie alle waren Kinderkenner und Kinderfreunde.

In Deutschland, das man ein vergeistigtes Land genannt, und das sich soviel zu gute tut auf das Verständnis seiner großen Geister, ist der Kontakt der Wissenschaft der Kinderforschung mit der pädagogischen Praxis noch nicht hergestellt; es wäre verhängnisvoll, wollte die Pädologie — trotz ihrer Selbständigkeit — denselben als Nebensächliches behandeln; wollte sie über der Erkenntnis des Wesensneuen das Verwandte und die gemeinsame Wesenswurzel vergessen oder vernachlässigen.

Im Gegenteil — bereichert durch bessere Erkenntnis auf Grund wissenschaftlicher Forschung, ist's wichtig, sich auf das Studium der Ursprünge, die in der Pädagogik liegen, mit neuem Eifer zu richten und so beides, Beobachtung und Experiment, wie Erfahrung Einzelner und der Gesamtheit zu einer Einheit im Dienste der künftigen Menschheit zu bringen.

Mit der Popularisierung der Psychologie durch die Pädagogik — das Wort Popularisierung im vornehmsten Sinne gebraucht — wird der wissenschaftlichen Kinderforschung ein großer Dienst geleistet: Die Kindesseele ist kein leichter, einfacher Forschungsgegenstand. Je verwickelter aber eine Materie ist, um so mehr wird dieselbe durchleuchtet durch das Bestreben, dem, was sie umschließt, möglichst deutlichen Ausdruck zu geben, die Wissenschaft sozusagen auf die einfachste Formel zu bringen; ferner ihren inneren Zusammenhang auch für das Auge des Fernerstehenden aufzudecken.

Die Geschichte bestätigte das besonders in bezug auf den Zusammenhang zwischen der modernen Kinderforschung und der Fröbelschen Pädagogik. Es fällt beim Blick auf die Entwicklung der Kinderseelenkunde auf, daß — trotzdem die Anfänge derselben in Deutschland liegen — doch die Werke eines TIEDEMANN, SIEGISMUND und PREYER erst im Auslande recht Wurzeln schlagen, sich dort schnell ausbreiten, während in Deutschland das Interesse für die seelische Eigenart des Kindes, wenigstens des kleinen Kindes, nur hie und da als Sondergut von einem Gelehrten gepflegt wird.

Der gebildete Laie, selbst der Berufspädagoge, sehen das Kind noch mehr oder weniger als kleinen Erwachsenen an, der möglichst rasch auf die gegenwärtige Kulturstufe gehoben werden müsse. Das ist e i n e Quelle des Konflikts zwischen Wollen und Können, der heut als Unfrieden auf so vielen Menschen lastet. Dieser Konflikt zieht sich wie ein roter Faden durch die ganze Geschichte.

Erst die genetische Psychologie hat das kleine Kind wissenschaftlich entdeckt. SULLY sagt: »Wenn die Logik und die alte Psychologie dem Lehrer jemals geholfen haben, so erleichtern die neuen genetischen Begriffe seine Tätigkeit in unberechenbarer Weise.«

Der Grund, weshalb in Deutschland der Urwüchsigkeit der Kinder, ihrem Seelenbinnenleben (wie AMENT sagt) so wenig allgemeines Interesse und so geringe Achtung entgegengebracht worden, könnte in der geistigen Schwerfälligkeit der Deutschen, in ihrer theoretisierenden Veranlagung gesucht werden; man sucht eben, auch das Originale in ein System zu bringen.

Ich glaube aber, es hängt auch mit zeitlichen Ursachen zusammen.

Das Naturevangelium Rousseaus hat im 18. Jahrhundert viel Widerhall in Deutschland gefunden; Herders Offenbarungen in seinen Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit zeigen, wie der einzelne sein Selbst entdecken kann; der Philanthropen Wertlegen auf die Lustgefühle wird durch Pestalozzis Erkenntnisse vom Wesen der Menschennatur ergänzt, Herbart betont die Wichtigkeit des vielseitigen, gleichschwebenden Interesses, Fröbel entdeckt den Spieltrieb als die elementar schaffende Kraft im Menschen, aus der sich die Arbeit entwickelt; während Schiller bestätigt, daß »der Mensch nur da Mensch ist, wo er spielt, und daß er nur spielt, wo er in vollster Bedeutung des Wortes Mensch ist«.

Fröbel findet das, wonach Pestalozzi Zeit seines Lebens vergeblich gesucht: das ABC der Kunst; es bietet die Mittel zur allseitigen Kräfteentwicklung durch freischaffendes Tun. Er sieht die Hauptaufgabe des Erziehers darin, den Keim herauszuhorchen und aus dem Kinde herauszulocken, damit nicht gleich der erste Zuschnitt — wie Kant sagt — schon in den ersten Lebensanfängen, dem akademischen Triennium zerstört werde; vielmehr sollen die Kräfte emporschießen, indem die Unlust weggenommen wird.

Statt das Werk seiner Vorgänger, besonders des verwandten Pestalozzi zu krönen, scheitert Fröbels Mission äußerlich an dem Widerstand derjenigen, deren Verstehen mehr auf die Wirkungen als auf die Ursachen gerichtet war. Auch unterstützten die politischen Verhältnisse das reaktionäre Betonen der geprägten Formen.

Dazu kam, daß Fröbels erst unserer Geistesrichtung entsprechende Ideen nicht in ausdrucksvoller Anschaulichkeit gesprochen und geschrieben wurden, daß es ihnen auch an charakteristischer Formulierung der Grundgedanken fehlte.

Die deutschen Frauen, an welche er sich vornehmlich wandte, schlummerten noch in dem Vorurteil von der angeborenen pädagogischen Weisheit und der steten psychologischen Erleuchtung der Mutter; ihr Persönlichkeitsbewußtsein hatte sich, entsprechend dem romantischen Frauenideal, noch nicht zum Begriff geistiger Mütterlichkeit geklärt.

Ins Ausland getragen durch begeisterte Interpreten — besonders durch die Baronin v. Marentholtz-Bülow — wurden Fröbels Schriften bald übersetzt und in knapper, klarer Form kommentiert.

Sie erscheinen besonders den Amerikanern, die sich eine geistige und sittliche Welt erst schaffen mußten, und denen keine Traumpädagogik eine kulturelle Hebung hätte bringen können, als eine Fundgrube praktischer Weisheit; z. B. hält ein Kultusminister,

Mr. HARRIS, seine Zeit wohl angewandt, die er der Bearbeitung der Mutter- und Koselieder widmet.

Die Förderung der FRÖBELschen Pädagogik wird als ein Staatsinteresse aufgefaßt; sie wird Lehrfach an den Universitäten, tausende von Müttern sammeln sich in den geistigen Centren wie St. Louis, Boston, Philadelphia zu den Mothers-councils und die Eisenbahn gewährt ihnen für dieselben freie Fahrt. Der Wahlspruch FRÖBELS »Kommt, laßt uns den Kindern leben!« wird durch Gründung von unzähligen Kindergärten beherzigt, welche als integrierender Teil den Schulen, den Colleges angeschlossen werden.

Sie bilden nicht nur direkt einen Damm gegen die sozialen Nöte, sie werden auch, FRÖBELS Forderung gemäß, eine gesunde Mutterschule und psychische Lehrerklinik, wo Kindeswesen beobachtet und naturgemäß behandelt wird. Das ist im Kindergarten leichter als in der einzelnen Kinderstube, weil sich in einer Schar fast gleichalteriger Kinder die Individualität viel kräftiger entwickelt; zumal das Kind im Kindergarten unter der Ägide einer nicht fordernden, sondern von der Natur geforderten Methode steht.

Bei der großen Sympathie, welche das FRÖBELsche Erziehungssystem in Amerika um seines Selbstätigkeitsprinzips willen entgegengebracht wird, bei der rasch steigenden Entwicklung der Industrie mitsamt der Mechanik, beherrscht und bestimmt es bald die Bildung von der Familie bis zur Universität. Die Child-studies eines STANLEY HALL, BALDWIN, TRACY u. a. finden infolgedessen rasch allgemeines Interesse, Verständnis und Förderung auch von seiten der gebildeten Laien. Was man auch gegen STANLEY-HALLS oft oberflächlich zusammengestellte statistische Resultate sagen mag, es bleibt ihm das Verdienst, am allermeisten das psychologische Interesse für das Kind, damit die Achtung vor dessen Wesensart gefördert zu haben.

In Deutschland, dem Mutterboden der wissenschaftlichen Kinderforschung und der psychologischen Kinderklinik, wie VIRCHOW den Kindergarten genannt, gehen unterdes FRÖBELS Ideen durch handwerksmäßigen, geistlosen Betrieb der meisten Kindergärten fast verloren, während in den Kleinkinderschulen ein Kleinhandel mit dem Wissen Erwachsener getrieben und dem unreifen Kindesgeist aufgepfropft wird. Pädagogen bekämpfen beide um dieser Auswüchse willen; die Theologen protegieren die Kleinkinderschule ihres dogmatisch gefärbten Charakters wegen. Die Ärzte bekämpfen die Herdenansammlung kleiner Kinder in beiden Anstalten, sie sehen wieder vorwiegend nur die körperliche Seite dieser wichtigen sozialen Frage.

Mangelnde wissenschaftliche Ausbildung der Anstaltsleiterinnen,

oft auch ihre Bequemlichkeit und geistige Trägheit werden die Ursache, daß sich als Dressur eine Methode darstellt, durch welche Fröbel nichts weniger als harmonische, freie Entwicklung aller körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte anstrebt.

Inzwischen schicken die deutschen Regierungen z. B. bei Gelegenheit der Weltausstellungen in Chicago und St. Louis deutsche Gelehrte nach Amerika. Sie berichten mit Bewunderung vom amerikanischen Erziehungs- und Unterrichtssystem; sie übersetzen und empfehlen amerikanische Bücher, die Fröbels Grundsätze praktisch den Zeitforderungen anzupassen verstehen als »Wegweiser einer neuen Methode«. Kaum ein anderer Pädagoge hat versucht, schon die elementaren Triebe des Menschen so in Kultur zu nehmen wie Fröbel, immer dabei den Blick gerichtet auf die Kulturforderung der Gesamtheit durch die kleinen Beiträge des einzelnen. Auch seine Arbeit war, wie Pestalozzi von der seinen sagt, ein Pulsgreifen der Kunst.

In Deutschland hat Fröbels Pädagogik bisher noch nicht viele, aber begeisterte wissenschaftliche Vertreter gefunden. Schon 1851 sagte Diesterweg: »Dieser Spielmann der Kleinen gleicht einem Seher; er schaut in das Innere der Kindesseele, wie vor ihm keiner; er ist in Wahrheit der Entdecker der Psychologie des unbewußten Kindheitslebens.« Sein 1903 verstorbener, begeisterter Interpret, Professor Eugen Pappenheim hier urteilt: »Fröbel wäre längst vergessen, wenn er nur ein pädagogischer Schwärmer gewesen wäre. Aber er ist einer von denen, welche wirken, gestalten über ihre Zeit hinaus. Und diese, die wahren Idealisten, waren von jeher die Erzieher der Menschheit.«

Die heutige Pädologie fragt nun: Welchen Ausgangspunkt hat die Fröbelsche Pädagogik und inwiefern erfüllt sie praktisch die wissenschaftlichen Forderungen der Kinderseelenkunde?

»Von den Kindern habe ich alles und ich lerne noch täglich von ihnen«, spricht der 70jährige Fröbel und stellt sich mit dieser Auffassung auf den Boden der biologischen Forschung, der empirischen Methode. Er findet, daß er mit den Kindern sein eignes Leben noch einmal lebt; er schaut im Spiegel der Natur- und Kulturgeschichte die Methode für die Erziehungsarbeit am einzelnen Menschen. Seine Aufgabe wird: das Anregen des Menschen als eines sich bewußt werdenden, denkenden Wesens zur reinen unverletzten Darstellung des Göttlichen mit Bewußtsein und Selbstbestimmung. Ein wichtiger Boden für diese Erziehung ist ihm der 1840 gegründete Kindergarten. Wie in einem Garten die Gewächse unter

der Sorgfalt des kundigen Gärtners, so sollen im Kindergarten die Kinder, als edelste Gewächse, als Keime und Glieder der Menschheit, in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur erzogen werden.

Er findet es zu einer segensreichen Erziehung unerläßlich daß die Erscheinungen des Kindeslebens in ihren innersten Gründen, in ihrer geheimsten Werkstatt aufgesucht werden. So sagt er z. B. vom Beginn des religiösen Lebens im Kinde: »Es geht damit wie mit dem Samenkeimen im Frühling. Das religiöse Leben ist lange vorher da, ehe es äußerlich sichtbar wird. Es geht damit, wie uns die Sternkundigen von den Sternen berichten; sie leuchten lange schon im Himmelsraum, ehe in unser Auge ihre Strahlen fallen. Ungemein wichtig ist deshalb die rechte Zeit und die rechte Art der ersten religiösen Pflege durch äußere Eindrücke, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren. Weil die dreifache Tätigkeit der menschlichen Seele darin besteht, Äußeres innerlich, Inneres äußerlich zu machen, für beides dann die Einheit zu finden, so sind dem Menschen zur Erreichung dieser Bestimmung in den Sinnen die Organe, sich das Äußere innerlich zu machen, gegeben. FRÖBEL sagt: »Durch die Sinne spricht Natur sehr klar zum Kinde; Mutter mach, daß diese es durch jene finde. In den Sinnen liegt des Kindes Seele offen; pfleg die Sinne treu, so kannst du sicher hoffen, daß das Kind dereinst viel Schmerz, viel Leiden meide, ja, daß selbst sich's Klarheit, Lust und Freud bereite. Denn durch alles, was uns sagt Natur, zeigt sich Gottes Vaterliebe Spur. Mußt nur früh des Kindes Sinn erwecken, durch das Äußere Inneres zu entdecken. Wird dein Kind hier früh Verknüpfung ahnen, wird's den Weg zum Ziel sich sicher bahnen. Wem Natur Gesetz aus Gott verkündet, der in sich den Frieden Gottes findet.«

Wie nach der einen Seite die Sinne, so hat das Kind nach der andern die Leibeskraft und die Glieder, um das Innere an und durch Stoff darzustellen und endlich zur Erfassung der geistigen Einheit das Gemüt und den Geist. Wunderbar sinnig und überaus einfach gibt FRÖBEL der Mutter die Spielmittel, um nach allen Seiten schon das kleine Kind vom Lebensanfang an in dieser Entwicklung zu unterstützen und ihm aus dem Wege zu räumen, was dieselbe hindern könnte; in dieser Beziehung ist er der genialste aller Pädagogen.

Je weiter unsere moderne Pädologie fortschreitet, desto mehr wird sie FRÖBELS Ansicht bestätigen, daß die kräftige und vollständige Entwicklung und Ausbilduug jeder folgenden Stufe von der kräftigen

und vollständigen und eigentümlichen Entwicklung aller und jeder einzelnen und vorhergehenden Lebensstufe abhängt.

Bestätigt es nicht heute die naturwissenschaftliche Forschung ebenso wie die Geschichtsphilosophie, was FRÖBEL seinerzeit nur als Ahnung aussprechen und auf die erste Erziehung beziehen konnte: Aus dem anfangs Kleinsten und Unscheinbarsten geht in der Natur und dem Entwicklungsgange des Kindes und Menschen das später so umfassend Wirkende hervor? Er fordert deshalb für die erste allerwichtigste Erziehung denkende, pädagogisch geschulte Mütter; denn, wie im Baumkern der Keim schon das ganze Baum- und Gewächsleben in sich schließt, so wirkt schon in jeder Tätigkeit des Kindes die Ganzheit des Menschen-, ja des Menschheitslebens. Und wo ist ein Gegenstand des späteren Mannesdenkens und Empfindens, Wissens und Könnens, der seine äußersten Saugwurzeln nicht bis in die Kinderjahre triebe?

FRÖBEL ahnte auch FLECHSIGS Erkenntnisse, daß sich zuerst die Sinnesleitungen und Sinnescentren bilden; daß mit ihrer Stärkung durch Übung das Gedächtnis an Quantität und Qualität um so mehr wächst, je häufiger Auge- und Ohrgedächtnis verbunden wird; er verwertete auch in praktischer Pädagogik die Wahrheit, daß die Erinnerungsbilder sehr von den Gefühlstönen abhängig sind.

In seinen eigenartigen Mutter- und Koseliedern lehrt er die ersten Erzieher, die von Natur egoistisch gerichteten Triebe, welche die sensorischen und motorischen Apparate regeln, recht zu pflegen, damit sie von vornherein den höhern, den altruistisch gerichteten Trieben dienstbar werden.

Schon in den ersten Spielen berücksichtigt FRÖBEL die heut von BALDWIN und GROOS formulierten Wahrheiten: z. B. die lebhafte Neigung des Kindes für Rhythmus und Reim, diesen Befreier der Phantasie und Einteiler der Zeit. Er befriedigt die Freude am Wohlklang der Melodie, diesen stimmlichen Ausdruck der Gemütsbewegung; er wendet an, was FECHNER das Prinzip der Hilfe nennt, daß das Zusammenwirken von 2 lusterregenden Faktoren ein Resultat ergibt, welches mehr als eine bloße Summe ist.

Er berücksichtigt schon vor 70 Jahren die Eindruckstheorie ZIEHENS, indem er beispielsweise in seinen einfachen Spielmitteln der I. und II. Gabe zum ersten Insaugefassen Grundformen und Grundfarben bietet, daran das Kind das erste Prüfen, Wägen, Vergleichen vornehmen kann. Wie die Glieder einer Kette schließt sich den ersten, beim Erwachen des spekulativen Interesses, die 3. und die weiteren Gaben an, damit das Kind das Innere erforschen, nach An-

schauung des Ganzen dasselbe in seine Teile zerlegen kann. Den Körper enthaltenden Gaben schließen sich die flächen-, die linien-, die punktartigen an, wie die Glieder einer Kette die Vorstellungen erweiternd. Es werden so wiederholte Erfahrungen über die Elementarvorstellungen von Form, Zahl, Farbe gebildet, begleitet von einem Lustgefühl, welches das vom Kind im Spiel als Selbstzweck geübte Tun bringt, und welches das Interesse erweitert.

Die ausgeführten Tätigkeiten, die erfahrenen Eigenschaften werden zwanglos mit dem rechten Wort bezeichnet: die Sprache erhält einen anschaulichen Inhalt.

Wie die Menschheit in ihren Entwicklungsanfängen sich ihr Wissen in Selbsttätigkeit erworben, so läßt das FRÖBELsche Prinzip das Kind von Stufe zu Stufe fortschreiten: Von der Stoffbewältigung in Nachahmung und Selbstfinden allmählich zur Stoffverwandlung und endlich zur Stoffvergeistigung, dem freischaffenden Tun. Denn aus dem ersten Sichbeschäftigen des Kindes geht nicht, sagt FRÖBEL, bloße Übung und Erstarkung des Körpers, der Glieder und der äußeren Sinneswerkzeuge hervor, sondern vor allem auch Entwicklung des Gemütes und Bildung des Geistes, weil sich der tierische Tätigkeitstrieb im Kinde bald zum Gestaltungstriebe entwickelt.

GROOS bestätigt in seinem Werke »Spiele der Menschen« offenbar FRÖBELS Ideen, wohl ohne ihn zu kennen, wenn er das Spiel nicht nur wie HERBERT SPENCER als künstliche Betätigung der Energie, sondern als ein spielendes Experimentieren, als Vorübung und Einübung der Triebe bezeichnet.

FRÖBEL schreibt: Dunkle Ahnung bewußten Lebens in sich, wie des Lebens um sich und somit Kraft üben, Kraft prüfen und so vergleichen, Selbständigkeit üben, prüfen und so vergleichen: das ist der äußerste Punkt und der innerste Grund aller Erscheinungen des ersten, frühesten Kindeslebens, der frühesten Kindertätigkeit.

In diesen charakteristischen Worten findet der Fröbelkenner sein System am schärfsten ausgesprochen; alle Seiten, die dabei zur Sprache kamen, sind hier scharf und klar zusammengedrängt: Im Kraftüben ist am hervorstechendsten das enthalten, worauf FRÖBEL durch seine Beschäftigungen hinzuwirken sucht. Im Kraftprüfen werden wir an die Wirklichkeit der Spielleiterin gemahnt, die mit ihrem sorgenden Auge das Maß seiner Leistungsfähigkeit erkennen muß; die es dementsprechend anzuleiten hat, seine Kräfte selbst zu gebrauchen, zu prüfen und so allmählich weiter zu bilden.

Im Vergleich der Kräfte ist lebendig das Aufeinanderwirken der Kinder verborgen, was ein wesentliches Moment der erziehenden

Tätigkeit im Kindergarten bildet. Die Kinder sollen sich durch Einfügen in die Gesetze der Geselligkeit nach und nach selbst erziehen lernen.

Dabei ist wohl zu berücksichtigen, daß Erziehung nach Fröbel nur Unterstützung des im Kindeswesen sich entwickelnden Prozesses ist, daß er nirgends etwas Künstliches aufprägen will. Überall soll das Kind in seinem Drange nach Übung seiner Kräfte an und neben andern und für andere nur soweit unterstützt werden, als die ihm entgegenstehenden Schwierigkeiten von ihm selbst nicht allein zu überwinden sind, d. h. für seine individuelle Entwicklungsstufe zu groß sind. Das ist ja am leichtesten zu erkennen, wo mehrere gleichalterige Kinder vereint sind.

Das Spiel nennt Fröbel als eine Lebensdarstellung die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist das reinste, geistigste Erzeugnis des Menschen; es gebiert darum Freude, Freiheit, Ruhe in sich und außer sich. Das Kind, welches gut und tüchtig spielt, wird auch gut und tüchtig im Kreise seiner Anlagen und Fähigkeiten lernen und ein tüchtiger Mensch werden.

Compayré sagt: »Mit Fröbel ist das Spiel zum wesentlichen Bestandteil der Erziehung und zur Kunst geworden.« Die Reihenfolge der Entwicklung hat nicht nur die neueren Pädologen, sondern auch schon Fröbel beschäftigt: Gott pfropft und okuliert nicht, aber er entwickelt das Kleinste und Unvollkommenste in stetig steigender Reihe nach ewigem, sich aus sich selbst entwickelndem Gesetze. Jungen Pflanzen und jungen Tieren geben wir Raum und Zeit, wissend, daß sie sich dann dem in ihnen wirkenden Gesetz gemäß schön entfalten werden. Jungen Tieren und jungen Pflanzen läßt man Ruhe und sucht gewaltsam eingreifende Einwirkungen zu vermeiden, wissend, daß das Gegenteil ihre gesunde Entwicklung störe. Aber der junge Mensch ist dem Menschen oft ein Wachsstück, ein Tonklumpen, aus dem er meint kneten zu dürfen was er will. Die Kräfte, Anlagen, die Glieder- und Sinnestätigkeiten sollen in der notwendigen Reihenfolge entwickelt werden, in der sie selbst an und in dem Kinde hervortreten; denn Kraft, die nicht augenblicklich geübt wird, Streben, das nicht sogleich den entsprechenden Gegenstand erhält, verdirbt.

Es soll also alles, was der Entwicklung des Kindes geboten wird, sofort in den ganzen Lebenszusammenhang mit eingreifen. Fröbel sagt: Das Streben nach allseitiger Lebenseinigung mit Natur, Menschheit, Gott, ist eine Forderung der gegenwärtigen Zeit. Dem

Menschen muß frühe die Natur in ihrer Einheit, als großes, lebendiges, gleichsam einen Gedanken Gottes darstellendes Ganzes, als eine Lebensgestalt dargestellt werden.

Schon bei Comenius finden wir dies Streben nach Einheit. Er geht z. B. in seinem Orbis pictus von Gott aus und zu Gott zurück durch Natur und Menschheit. Sein konzentrischer Lehrgang besteht aber nur darin, daß in kleinen Kreisen wenig, in größeren mehr geordnete Anschauungen vorgeführt werden. Diese Anschauung ist aber an sich noch nicht gut, sondern nur insoweit, als sie im Kinde Tätigkeit auslöst, welche auf voraufgegangener Selbstbeobachtung und Erfahrung sich gründet. FRÖBEL will nicht in die ganze Fülle des Seins, sondern in die Elemente einführen. Die innere Gesetzlichkeit in allen Erscheinungen soll dadurch klarer hervortreten; als Hegelianer faßt er sein Verknüpfungsgesetz als Weltgesetz und für den Erzieher als einfachstes Erziehungs- und Gestaltungsgesetz auf. Das Kind sieht er als Glied der Menschheit; deshalb muß es frühe den höchsten und durchgreifenden Lebensgesetzen entsprechend behandelt, denselben gemäß entwickelt und erzogen werden. Also muß auch die Vermittlung in seinen Spielen und Spielmitteln so notwendig als ungesucht hervortreten. Nirgends darf eine Lücke sein, nirgends im Unterricht etwas abgerissen und allein dastehen, sondern alles, wie das Leben selbst, ein lebendig in sich durch Ursache und Wirkung geeintes, in sich zusammenhängendes Ganze sein. Das im Spiel vom Kinde Dargestellte wird zum innersten Regulator alles Wissens. Wenn die erziehenden Kräfte, Eltern, Kindergärtnerinnen oder Lehrer verstehen, neue Probleme aus den im Spiel gewonnenen Tatsachen zu ziehen, so sind sie in der Lage, den Gesichtskreis des Kindes fortwährend zu erweitern, ohne irgend etwas künstlich aufzudrängen oder sprunghaft zu bieten. An dem Beschäftigungsmaterial und zugleich durch das Beschäftigungsmaterial findet nicht nur Übung der Kräfte statt, sondern auch Prüfung der Kräfte. Damit ist aber der lückenlose Zusammenhang in der Erziehung gegeben. Wenn nämlich alle Kenntnisse in ihren Ausgangspunkten mit Lebenserfahrungen zusammenhängen sollen, wenn durch Glieder- und Sinnenspiele die gesamte Entwicklung des Kindes fortschreiten soll, so ist es von selbst dazu gedrängt, die ihm gelieferten Maschen des Gewebes mit seinem Geiste zusammenzuknüpfen und fortwährend selbsttätig zu sein.

Es kommt dabei wenig auf eine möglichst große Ansammlung von Kenntnissen an. Aber darauf kommt es an, daß sofort zu verwertender Stoff da ist; denn sicherlich wird der erwachsene Mensch immer die passenden Mittel finden, wenn nur seine Kräfte vorher

allseitig entfaltet und gestärkt worden sind. Ich erwähnte schon oben, daß leider in unzähligen deutschen Kindergärten ein Mißverstehen der Fröbelschen Ideen gerade Entgegengesetztes entwickelt hat: Gedächtnisüberladung, unverstandenes Wissen, schulmäßiger Unterricht, Schauspielerkeckheit bei öffentlichen Vorführungen, Handarbeiten, welche wenig Zeugnis von Eigenerfindung und Selbständigkeit ablegen usw.

Der echte Kindergarten, den Professor Pappenheim einmal den Torso des Herkules nennt, verdient ein Vorbild für die Schule der Zukunft zu werden, er verdient das Interesse der Familie, die er zu ergänzen und zu unterstützen sucht; er verdient das Interesse des Kinderpsychologen, dessen Forschungsresultate er unmittelbar zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Fröbelschen Pädagogik verwerten kann. Er verdient aber auch vor allem die Förderung des Sozialpädagogen und Nationalökonomen: Er gewöhnt das Kind an den Umgang mit Menschen; er entwickelt alle sozialen Tugenden und bekämpft die Einseitigkeit und die Fehler der Familienerziehung, indem er zugleich kräftig das Familiengefühl zu stärken sucht.

Der Kindergarten baut soziale Brücken, denn er sammelt die Kinder aller Stände, aller Konfessionen und — was heute unendlich wichtig ist — er erzieht zur Freude an der Arbeit, indem er vom Spiel, als dem Urtrieb menschlicher Tätigkeit, ausgeht und das Kind auf die von der Natur selbst gesetzten Durchgangsstufen der Menschheitsentwicklung führt. Jedes Kind jedes Himmelstrichs nimmt freudig die gebotenen Fröbelschen Beschäftigungsmittel auf, welche Wiederholungen der Tätigkeiten der Rasse sind, durch die diese ihre geistige und manuelle Fertigkeit gewonnen. Sie sind zugleich auch Vorübungen, welche der spätere Arbeiter, sei er Handwerker oder Künstler, braucht. Als Beispiel nenne ich nur das Flechten.

In der vom Berliner Fröbelverein veranstalteten Ausstellung können Sie übrigens das ganze System Fröbelscher Arbeiten in Augenschein nehmen, in der Entwicklung von den allereinfachsten Beschäftigungen des ganz kleinen Kindes aufsteigend bis zu den Handfertigkeiten, die in die gewerbliche und künstlerische Tätigkeit einführen.

Je mehr die Maschinen dem Menschen die rohe Arbeit abnehmen, je weiter die Mechanik sich entwickelt, desto wichtiger ist frühe Kräftigung und Verfeinerung der Hand einerseits — und andrerseits ist's wichtig, daß der Arbeitende frühe zum sittlichen Bewußtsein des Zusammenhanges seiner Leistung mit den Leistungen der Kultur gebracht werde.

DEWEY, der amerikanische Pädagoge, aus dessen sorgfältigen und vorurteilsfreien Studien der kindlichen und menschlichen Natur wir viel lernen können, sagt warnend: »Wie viele Arbeiter sind heutzutage nur ein Anhängsel der Maschine, an welcher sie hantieren. Das mag teilweise dem Regime oder der Maschine zuzuschreiben sein; aber die größere Schuld ist darin zu suchen, daß man dem Arbeiter nicht Gelegenheit geboten hat, in seinem Geiste und in seinem Gefühle das Bewußtsein von der sozialen und naturwissenschaftlichen Bedeutung seiner, wenn auch scheinbar geringen Arbeit auszubilden. Gegenwärtig werden diejenigen Fähigkeiten, auf denen sich unser ganzes industrielles System aufbaut, während der Schule entweder ganz vernachlässigt oder geradezu gehemmt. Und wer könnte es nicht beobachten oder weiß es aus eigener Erinnerung, wie sehr die Jugend nach Betätigung, nach Übung ihrer manuellen und ihrer allgemeinen Körperkräfte hindrängt!«

DEWEY meint: »Ehe wir nicht in den Jahren der ersten Kindheit und Jugend die Triebe des Schaffens systematisch ausbilden, ihnen eine allgemeine soziale Richtung geben, wozu der Kindergarten den Anfang macht, eher sind wir nicht in der Lage, die Quelle unserer wirtschaftlichen Übelstände auch nur einzudämmen, geschweige denn diese Übelstände gründlich zu beseitigen.«

Wieviel mehr würde man bei dem Streben, zur Hebung des Volkes ihm die Kunst durch die Schule zu bringen, erreichen, wenn man die von FRÖBEL der beweglichen Phantasie des Kindes schon im Kindergarten gebotenen Mittel benutzte, Schönheitsformen vom Kind selbst schaffen zu lassen, und so das ästhetische Genießen als innerliches Erleben ermöglichte; die Beschäftigungsmittel sind dazu wahre Zaubermittel. Dann würde es auch verschmelzen mit dem innersten Wesen und würde einen stärkenden Einfluß auf die sittlich religiöse Bildung ausüben. Aber solange sich die Schule vorwiegend an den intellektuellen Teil unserer Natur wendet, wird der Kernpunkt derselben nicht berührt: Er offenbart sich nur im eigenen Tun.

Alle, welche — wie Goethe — in der Kindheit von heute die Menschheit von morgen sehen, werden vom Interesse an dem Kinde auch auf die soziale Seite der Frauenbewegung hingewiesen. Und die Erkenntnis, daß jeder Mensch nur eine Jugend hat, in der er sein geistiges und sittliches Knochengerüst erhält — wie NAUMANN sagt — daß es von da an wohl Entwicklung, Wachstum, aber keine vollständige Neubildung der geistigen und sittlichen Kräfte mehr gibt, diese Erkenntnis läßt es als die wichtigste Frage der Frauenbewegung erscheinen, ihren großen Erziehungsaufgaben gewachsene Mütter zu

bilden. Fröbel will geistig klare, still sinnige und praktisch tätige Frauen durch seine Methode bilden; die Frauen, so fordert er schon 1833, sollen von seiten ihrer menschheitpflegenden Bestimmung zu gleicher Höhe wie das männliche Geschlecht erhoben werden. Es ist Bestimmung des Menschen, nicht nur instinktiv, wie die Tiere, sondern mit Bewußtsein über Zweck und Ziel, Weg und Mittel der Menschenbildungsarbeit zu leben. Laßt uns den Kindern leben, so wird euch der Kinder Leben Friede und Freude geben; so werdet ihr anfangen, weiser zu werden, weiser zu sein. Kindergärtnerin sein bedeutet nach ihm, auch im ärmsten Kinde das Gotteskind achten und ehren und in jedem Kindesauge die Aufforderung lesen: Wahre mit all deiner Kraft, daß das göttliche Ebenbild nicht verwischt und verwirrt werde; wirke und hilf mit all deinen Gaben, daß es erhalten und reiner gestaltet werde.

Mir scheint, solche ihrer Mission treu hingegebene Frauen könnten wohl Helferinnen der wissenschaftlichen Arbeit der Pädagogen werden. Dr. Ament stellt in seiner Übersicht über die Kinderforschung von 1902—1905 fest, daß eine gewisse Erlahmung des Interesses für Erforschung der Sinneswahrnehmung, für Umfang und Wachstum des kindlichen Vorstellungskreises, für die Sprachentwicklung des Kindes zu konstatieren sei. Ich glaube, die deutschen Gelehrten müßten sich mehr an die gebildeten Mütter wenden. Meine jahrelangen Beobachtungon beim psychologischen und pädagogischen Unterricht im Fröbelseminar in Cassel beweisen mir immer wieder, daß meine Schülerinnen, junge Mütter und junge Mädchen, für kaum ein Fach mehr Interesse haben, als für Psychologie. Sie bildet das Zentrum für allen Unterricht. Der Eifer tut wohl nicht alles — aber viel. Ich bin auch überzeugt, daß niemand so viele und so gründliche psychologische Kenntnisse, so feinen pädagogischen Takt braucht, wie die erste Erzieherin, die Mutter und Kindergärtnerin. Sonst wird »gleich der erste Zuschnitt verfehlt«. Deshalb ist die Forderung der obligatorischen Fortbildungsschule, des weiblichen pädagogischen Einjährigfreiwilligenjahrs, wo die Wissenschaft der Mütter gepflegt wird, wie wir's in Cassel eingerichtet, eine durchaus zeitgemäße.

Fröbels Leben reichte nicht aus, sein Erziehungssystem weiter als für das vorschulpflichtige Alter auszubauen, die Grundzüge für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen zu ziehen und Richtlinien für die Schule zu geben, welche unsere Zeit nun zu verfolgen hat.

Die Kinderforschung zeigt uns ja mehr und mehr, wie tief Fröbel bei seiner Arbeit sah; sein Werk gewinnt im Lichte unserer Tage eine ganz andere, viel umfassendere Bedeutung. Wir werden

Schritt für Schritt zu dem Bekenntnis gezwungen, daß er die ernste Berücksichtigung aller Kräfte, ihre Ursachen und Endziele richtig erkannt und eingeschätzt und den Weg gefunden hat, den wir, wenn wir die Ergebnisse der Kinderpsychologie befolgen wollen, einschlagen müssen, den Weg, durch Produktivität, Selbstschöpfung den Geist auf die Höhe, den Menschen zur Sittlichkeit zu führen. Dieses Naturevangelium hat FRÖBEL gefunden.

Deshalb verdient seine Pädagogik auch das regste Interesse und die kräftigste Förderung aller derer, welche die Wissenschaft nicht nur als Selbstzweck lieben, sondern die auch Tatmenschen genug sind, sie ans Leben anzuknüpfen und für die Kultur der Menschheit dienstbar zu machen. (Sehr lebhafter Beifall.)

Der Vorsitzende, Herr Professor Rein-Jena, dankt der Rednerin für ihren Vortrag und eröffnet die Diskussion.

Fräulein Anna Pappenheim-Berlin gibt einen kurzen Überblick über die vier Abteilungen der während des Kongresses in der Universität vom Berliner Fröbelverein veranstalteten Ausstellung. Die erste soll die Fröbelschen Bildungsmittel und das Material veranschaulichen; die zweite die Art, wie die Grundgedanken sich zu Hause am Familientische verwirklichen. Die dritte ist dazu bestimmt, den Kindergarten und die Idee der Konzentration (als Einheitsmittelpunkt) vorzuführen, während endlich die vierte zeigen soll, wie die Fröbelschen Erziehungsmittel die Grundlage bilden für die Schule.

Frau Lina Morgenstern-Berlin weist darauf hin, daß die moderne Frauenbewegung mit Begründung der ersten Kindergärten begonnen hätte, welche 1859 durch den Verein zur Beförderung der Kindergärten eröffnet worden seien, dessen Vorsitzende sie selbst bis 1866 war. Sie suchte die Mütter und erwachsenen Töchter für die Fröbelsche Erziehungslehre zu gewinnen, die sie in Versammlungen vortrug.

Es folgt der Vortrag des Herrn Dr. **A. Engelsperger**-München:

Beiträge zur Kenntnis der physischen und psychischen Natur der sechsjährigen in die Schule eintretenden Münchener Kinder.

Die an sechsjährigen in die Schule eintretenden Münchener Kindern gemeinsam mit Herrn Dr. ZIEGLER (dessen Referat ich mit übernehme) unternommenen Untersuchungen, deren Ergebnisse hier teilweise besprochen werden sollen, gliedern sich in einen anthropologischen und psychologischen Teil.

Bei der Kürze der verfügbaren Zeit kann ich mich nur auf die Mitteilung einiger Ergebnisse beschränken, gleichzeitig aber bemerke ich, daß die Arbeiten, die noch nicht ganz abgeschlossen sind, in

der Zeitschrift »Experimentelle Pädagogik« von Prof. Dr. Meumann und Dr. Lay veröffentlicht sind, bezw. werden.

Ich wende mich zu den anthropometrischen Untersuchungen und wähle hier zunächst Längen- und Gewichtsbestimmungen aus.

Über die Bedeutung solcher Arbeiten für die Anthropometrie und insbesonders Gesundheitspflege in Schule und Haus ist man sich heute im allgemeinen klar.

Vielleicht dürfen die nachstehend mitgeteilten Ergebnisse, die in mancher Hinsicht nur Bestätigungen bereits gewonnener Erfahrungen darstellen, auf einiges Interesse rechnen.

Unsere Untersuchungsergebnisse wurden an ca. 500, den verschiedensten Lebensverhältnissen entstammenden sechsjährigen Münchener Kindern (zu gleichen Teilen Knaben und Mädchen) gewonnen.

Was ist nun über die Körpergröße der Schulanfänger zu sagen?

Hinsichtlich der sowohl hier als auch bei den folgenden Messungen angewandten Methode, auf die besonderes Gewicht gelegt werden muß, verweise ich auf die Veröffentlichung.

Eines sei hier nur kurz erwähnt: um die durch Quetelet und andere nachgewiesenen, nicht unbeträchtlichen täglichen Schwankungen der Körperlänge, hervorgerufen durch Zusammendrücken der Intervertebralscheiben, Krümmung der Wirbelsäule und so fort zu eliminieren, wurde stets in den ersten Vormittagsstunden gemessen.

Neben den täglichen sind durch Malling-Hansen, Schmid-Monnard und anderen, jährliche Schwankungen im Größenwachstum konstatiert worden, denen zufolge in der ersten Jahreshälfte die größte Längen-, aber geringste Gewichtszunahme, in der zweiten Jahreshälfte das Gegenteil davon eintritt. Unsere Messungen (Monat September) fallen demnach in die Periode der geringsten Längenzunahme.

Hinsichtlich der Körperlänge ergeben sich folgende Resultate: Die größte Zahl der Knaben gruppiert sich um die Körperlängen von 107—118 cm, die Mehrzahl der Mädchen um jene von 105—117 cm.

Die durchgeführte Scheidung nach den sozialen Lebensverhältnissen der Schüler ergibt für die Kinder schlechter situierter Stände kleinere Maße.

Somit bestätigt unsere Untersuchung die schon von Pagliani und anderen angegebene Tatsache, daß schlechtere hygienische und alimentäre Verhältnisse die Körpergröße ungünstig beeinflussen; hierbei ist nicht zu vergessen, daß auch andere Faktoren, wie Vererbung, Rasse usw. eine Rolle spielen können.

Ungefähr $^1/_5$ der untersuchten Schulanfänger hatte das sechste

Lebensjahr noch nicht vollendet. Diese jüngeren Kinder stehen, wie auch zu erwarten war, in der Körperlänge hinter ihren älteren Schulkameraden zurück.

Auf diese nicht bedeutungslose Tatsache werden wir in anderem Zusammenhang näher eingehen.

Ich gehe nun zur Besprechung des Körpergewichts der Schulanfänger über.

Wie bei der Körperlänge, so gibt es auch beim Körpergewicht Tages- und Jahresschwankungen. Die ersteren, hervorgerufen durch Nahrungsaufnahme, können bis zu 500 g und mehr betragen.

Wir suchten diesen Gewichtsschwankungen durch Vornahme der Wägung in den ersten Vormittagsstunden zu begegnen.

Bezüglich der periodischen Jahresschwankungen des Gewichtes fanden sowohl Malling-Hansen, wie Schmid-Monnard die stärkste Gewichtszunahme im letzten Drittel des Jahres. Unsere im September unternommenen Messungen fallen daher einerseits in die Periode der geringsten Längen-, anderseits aber der stärksten Gewichtszunahme.

Welches sind nun die Gewichtsverhältnisse der Münchener Schulanfänger?

Die weitaus größte Zahl der Knaben weist Gewichtszahlen von ca. 15 bis 21 kg auf; fast dasselbe Bild zeigt die überwiegende Mehrzahl der Mädchen.

Sowohl bei der Körperlänge als beim Gewicht finden sich kleine Differenzen zugunsten der Knaben.

Ziehen wir die Lebensverhältnisse in Betracht, so zeigt sich wieder die Tatsache, daß die Kinder ärmerer Stände hinter denen wohlhabenderer an Gewicht zurückstehen.

Die Ursachen dürfen in Ernährungsverhältnissen u. dergl. gesucht werden, aber auch hereditäre Momente werden dabei ins Gewicht fallen.

Was nun das Alter der untersuchten Kinder betrifft, so bleiben wieder die jüngeren Kinder hinter den älteren deutlich im Körpergewicht zurück.

Die aus der Praxis des Schullebens heraus mit Rücksicht auf den physischen und psychischen Entwicklungsstand häufig geltend gemachten Bedenken gegen eine Aufnahme zu junger Kinder finden hiermit hinsichtlich Körpergröße und Gewicht zahlenmäßige Belege.

Beiläufig sei aus unserer Untersuchung über Muskelkraft (ge-

messen am Dynamometer) erwähnt, daß die Kinder, welche das sechste Lebensjahr bereits vollendet haben, eine bedeutend überlegene Muskelkraft gegenüber den jüngeren Schulanfängern zeigen.

Auf Grund dieser Ergebnisse, die nur eine Ergänzung der hier einschlägigen Arbeiten sein wollen, betonen wir die alte Forderung, die noch nicht sechs Jahre alten, fast stets körperlich, und wie die Erfahrung bestätigt, auch meist geistig zu wenig entwickelten Kinder nur in den seltensten Fällen und bloß dann aufzunehmen, wenn von seiten sowohl des Arztes als Lehrers die Schulreife zuverlässig festgestellt wurde. Obige Forderungen sind um so zwingender, da sich immer mehr die Erkenntnis aufdrängt, daß selbst für nicht wenige der sechsjährigen Kinder der regelmäßige Schulbesuch zu früh einsetzt.

Von unseren Schulanfängern wurden nach achtwöchentlichem, ununterbrochenem Schulbesuch je 191 Knaben und Mädchen ein zweites Mal unter denselben Bedingungen gewogen. Zu diesem Versuche veranlaßte uns der Wunsch, zu erfahren, ob der eine so große Änderung in der bisherigen Lebensweise des Kindes verursachende Schulunterricht einen merklichen Ausdruck im Gewicht fände.

Wir stehen hier vor einer wichtigen, Eltern, Ärzte und Pädagogen in gleicher Weise interessierenden Frage, die unserer Ansicht nach bisher zu wenig berücksichtigt wurde.

Unsere Untersuchungen ergeben, daß ca. 85 % sowohl der Knaben als der Mädchen innerhalb der ersten acht Schulwochen Gewichtszunahmen bis zu 1,50 kg zeigen.

Der Rest wies Gewichtsabnahmen bis zu 1 kg auf.

Schmid-Monnard, der unseres Wissens als einer der ersten dieser Frage näher nachging, fand, daß im 7. Lebensjahre (das ist das erste Schuljahr) die geringste, etwa 1 kg betragende, Gewichtszunahme von allen Lebensjahren eintrete. Die Knaben der ersten Klasse sollen dieselben Wachstumsverhältnisse wie die Nichtschüler zeigen; bei den Schulmädchen dagegen betrage der Rückgang gegenüber den Nichtschülerinnen in den ersten drei Monaten ca. $^1/_8$—$^1/_4$ kg, ja noch mehr für das einzelne Kind.

Unsere Ergebnisse stehen somit mit denen Schmid-Monnards im Widerspruch; denn bei uns ergibt sich einerseits für 85 % der Mädchen nicht bloß kein Gewichtsrückgang, sondern sogar eine Gewichtszunahme, welche die der Knaben etwas übertrifft; andrerseits zeigen ca. 15 % der Knaben, entgegen denen Schmid-Monnards, einen Gewichtsrückgang. Diese Differenz würde wahrscheinlich auch nicht

ausgeglichen werden, wenn wir, wie SCHMID-MONNARD nach drei, und nicht nach zwei Monaten das zweite Gewicht genommen hätten.

Wünschenswert wäre es in beiden Fällen gewesen, den etwaigen Einfluß der Schule auf die Gewichtsverhältnisse der Kinder durch monatliche Messungen das ganze Jahr hindurch zu verfolgen.

Eine Betrachtung der sozialen Lebensverhältnisse der Kinder ergibt, daß etwas mehr Kinder ärmerer Eltern zugenommen haben. Diese Tatsache mag vielleicht darin begründet sein, daß für viele derselben der Eintritt in die Schule eine Besserung der hygienischen Lebensbedingungen bedeutet. So tritt z. B. an Stelle der in Großstädten häufig anzutreffenden ungenügenden Wohnungsverhältnisse das wenigstens in modernen Schulbauten hygienisch bessere Schullokal usw.

Überblicken wir die Ergebnisse, die bedeutend günstiger sind als die SCHMID-MONNARDS, so verdient doch die Tatsache Beachtung, daß ca. 15 % der Gesamtzahl der Schulanfänger am Ende des zweimonatlichen Schulbesuches an Körpergewicht abgenommen haben. Welche Faktoren hier mitwirken, läßt sich nicht gut bis ins einzelne nachweisen. Manches darf auf Rechnung der elterlichen Erziehung gesetzt werden, die bisher vielleicht ihre Kinder im Sinne einer körperlichen und geistigen Abhärtung auf das Schulleben zu wenig vorbereiteten (Gewöhnung an Spaziergänge, nicht bloß bei günstiger Witterung, häufige Spiele im Freien, Fernhalten von Schädlichkeiten in der Ernährung [Alkohol], Gewöhnung an Gehorsam, Zucht usw.). Diese letzteren Bemerkungen möchten wir nicht so aufgefaßt wissen, als ob damit gleichsam einer schulgemäßen Erziehung des vorschulpflichtigen Kindes das Wort geredet werden sollte; das Schicksal bewahre jedes Kind davor. Ich betone das besonders denen gegenüber, die in wohlmeinendster Absicht ihre Kinder zur Schule »etwas vorbereiten« wollen und den Kleinen neben Zufügung verschiedener Schädigungen in erzieherischer oder gesundheitlicher Beziehung auch schon die Schule schrecklich machen, ehe sie ein Schulzimmer gesehen haben. Je naturgemäßer das Leben im Vorschulalter ist, desto bessere Aussicht besteht für die Erlangung körperlicher und geistiger Tüchtigkeit. — So können im Rahmen eines normalen Familienlebens auf oben angegebene Weise die Eltern in nicht unbeträchtlicher Weise zur Erhöhung der physischen und psychischen Leistungsfähigkeit ihres Kindes, zur Förderung der Schulreife desselben beitragen und damit auch den an sich schroffen Übergang vom Elternhaus zur Schule mildern. Daß in dieser Hinsicht ein gut geleiteter Kindergarten für nicht wenige Kinder ein Vorteil wäre, beweist die Erfahrung.

Eine wichtige Pflicht ist es für Staat und Gemeinde, etwaige Schädigungen von den Schulanfängern nach Möglichkeit fernzuhalten durch Errichtung hygienisch einwandfreier Schulhäuser, Verkleinerung der Schulbezirke und damit Verkürzung der nicht immer für Erwachsene, geschweige denn für Kinder zuträglichen weiten Wege, Mitwirkung des Schularztes bei der Auswahl der Schulanfänger, Überwachung der Schüler während des Jahres. Und sollten alle diese Wünsche erfüllt sein, so bleibt doch noch ein wichtiger Faktor, das ist der Schulbetrieb selbst.

Es muß eine Hauptsorge der Schulverwaltung sein, der geistig und körperlich geringen Widerstandskraft der Kindesnatur Rechnung zu tragen bei der Aufstellung der Lehrziele, durch Verkürzung der Schulzeit im ersten Schuljahre und wieder besonders in den ersten Monaten desselben, durch tägliche Einschaltung von Turn- oder Spielzeiten u. dgl.[1]) Wichtiger als die möglichst rasche Erlernung des Schreibens und Lesens ist die Gesundheit der Kinder, und diese wird geschädigt durch zu langes Sitzen, durch den frühzeitigen Schreib- und Leseunterricht, der besonders die Atmungstätigkeit und damit das Allgemeinbefinden ungünstig beeinflußt.

Weiter wird auch ein heiter gestimmter, nervenstarker Lehrer, der Herz und Sinn für die kleine Welt um sich hat, der durch eine kindliche Methode den Lernprozeß zu erleichtern und durch Fernhaltung alles Drills den Kindern die Arbeit zu einer freudvollen zu machen versteht, dadurch auch manche Störung physischer Natur vermeiden oder doch verringern können.

Zusammenfassend möchte ich betonen: Unser Bestreben muß darauf gerichtet sein, unsere Kinder schon in der Elementarklasse gesund zu erhalten, damit erweisen wir auch der Erziehung und dem Unterricht den größten Dienst. —

Die Frage nach dem Einfluß des ersten Schulunterrichtes, speziell auf das Körpergewicht ist nicht abgeschlossen, solange nicht durch öfters wiederholte und an zahlreichem Kindermaterial durchgeführte Untersuchungen festgestellt wird, wie groß die Jahresschwankungen sind, bezw. wieviel das gesunde Kind — Schüler wie Nichtschüler — im 7. Jahre überhaupt zunimmt oder wieweit es sich überhaupt um, mit dem Schulzwang verbundene, nicht zu beseitigende Hemmungen handelt, die sich vielleicht nach einer kurzen Anpassungszeit ohne weitere Schädigung der Gesundheit wieder verlieren.

---

[1]) Diese Forderungen sind an vielen Schulen bereits berücksichtigt worden und man hat, so weit Berichte vorliegen, gute Erfahrungen gemacht.

Ich wende mich nun zum psychologischen Teil der Untersuchung sechsjähriger Münchener Schulkinder und bitte von vornherein um Nachsicht, wenn es mir bei der Kürze der Zeit nicht möglich ist, bei einzelnen Teilen solange verweilen zu können, als es im Interesse des leichteren Verständnisses wünschenswert wäre.

Es ist eine alte Erfahrung, daß der Übertritt aus dem Elternhaus in die Schule für das kindliche Seelenleben von weitgehendem Einfluß ist. Für Pädagogik wie Kinderpsychologie ist es eine ebenso dringende wie schwierige Aufgabe, unsere Kenntnis von den psychischen Anlagen und Fähigkeiten des Schulanfängers zu vermehren. Dringend ist sie, denn mehr oder minder behelfen wir uns bei Beurteilung der Kindesnatur mit Allgemeinbegriffen und nur auf verhältnismäßig wenigen Gebieten der Kinderseelenkunde ist es uns gelungen, etwas tiefer das Wesen der psychischen Elementarprozesse kennen zu lernen.

Mannigfach sind nun die Wege, die bei der Erforschung des kindlichen Seelenlebens gegangen werden können.

Viele zarte Saiten desselben werden überhaupt nur durch jahrelang fortgesetzte Beobachtungen in Familie und Schule zur Kenntnis der Erwachsenen gelangen. Die Zahl der hierher gehörigen Untersuchungen, insbesondere solcher, die sich mit dem ungefähr 6 jährigen Kinde befassen, ist sehr spärlich.

Zum Verständnis anderer psychischer Inhalte der Kindesseele gelangt man durch systematische Untersuchungen unter Zuhilfenahme experimenteller und statistischer Methoden.

Hierher zählt die Gruppe jener Arbeiten, welche sich mit der Feststellung des Vorstellungskreises des Kindes beim Eintritt in die Schule beschäftigen. Dabei kamen die Vorstellungen weniger als psychische Phänomene in Betracht, sondern vielmehr die inhaltliche Seite derselben.

Die Anregung zu diesen Untersuchungen kann auf Berthold Sigismunds Schrift »Kind und Welt« zurückgeführt werden, worin er die Anwendung der statistischen Methoden auf das Gebiet der Kinderpsychologie fordert.

Ein zweiter derartiger Vorschlag stammt von Prof. Stoy in Jena.

Die erste in der Öffentlichkeit erschienene Arbeit ging von dem »Pädagogischen Verein Berlin« unter Bartholomäis Leitung aus (1870) und beabsichtigte eine Feststellung des Vorstellungskreises der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule. In den Jahren 1880—85 unternahmen dann der amerikanische Kinderpsychologe Hall in Boston und Dr. Hartmann in Annaberg derartige Untersuchungen, ersterer haupt-

sächlich, um ein Inventar über den Inhalt des Geistes der Kinder bei ihrem Eintritt in die Elementarschule zu erlangen, letzterer, um die natürlichen Grundlagen zu einem Lehrplan für das erste, bezw. zweite Schuljahr zu gewinnen. Auch am pädagogischen Universitätsseminar in Jena wurden mehrere Jahre hindurch psychologische Analysen des kindlichen Gedankenkreises im Sinne Hartmanns unternommen, ebenso in andern Städten.

Eine kritische Betrachtung dieser Arbeiten zeigt, daß sie fast ausschließlich von pädagogischen Gesichtspunkten geleitet waren. Dabei wollte man, wie schon angedeutet, zahlenmäßige Anhaltspunkte gewinnen, wie viele und welche für den ersten Unterricht in Betracht kommende Anschauungen und Vorstellungen aus dem zoologischen, botanischen, lokalgeographischen, religiösen, sozialen und anderen Sachgebieten vorhanden seien; z. B. wurde gefragt: ob das Kind einen im Freien laufenden Hasen gesehen habe, einen Pilz im Walde, eine Sandgrube, ein Gewitter, eine beschneite Landschaft, ein Dorf, das Rathaus, Feldarbeiten, eine Hochzeit, Taufe, ob es ein Dreieck, Viereck usw. kenne.

Die Stoffauswahl Bartholomäis, der mit 75 Vorstellungen die für das in die Schule eintretende Kind wichtigsten Erfahrungskreise ausreichend berücksichtigt zu haben glaubte, wurde mit den durch örtliche Verschiedenheiten bedingten Änderungen in allen folgenden Untersuchungen im allgemeinen beibehalten, bezw. etwas erweitert.

Wie Bartholomäi und seine Nachfolger wohl selbst fühlten und auch teilweise zum Ausdrucke brachten, kann es sich natürlich bei der gewählten geringen Anzahl von Vorstellungen nur um einen Bruchteil des gesamten Vorstellungsschatzes eines 6jährigen Kindes handeln und niemals um eine »Analyse des kindlichen Gedankenkreises« oder um eine Feststellung des »Inhaltes des Geistes der Kinder bei ihrem Eintritt in die Schule« (wie von einzelnen angekündigt wurde).

Wer mit 100 oder sogar 200 Vorstellungen den ganzen Reichtum der während der ersten sechs Lebensjahre gewonnenen Vorstellungen zu erschöpfen, oder damit auch nur die für den Unterricht in Betracht kommenden psychischen Inhalte aufzudecken glaubt, kennt das Kind nicht und auch nicht die Größe des Arbeitsbereiches des Unterrichtes. Eine Reihe wichtiger Vorstellungen und Vorstellungskomplexe müssen dabei unberücksichtigt bleiben. Deshalb konnten sich auch die an diese Analysen geknüpften zu großen Hoffnungen praktisch-pädagogischer Natur nur teilweise erfüllen. Dies trifft noch mehr als bei Bartholomäi und Hall für Hartmann zu, der

eine Untersuchung über das Vorhandensein von 100 Vorstellungen schon als eine genügende Grundlage zum Aufbau eines Lehrplanes ansah. Das kann selbst dann nicht erwartet werden, wenn, wie es bei ihm der Fall war, die Untersuchungen mehrere Jahre hintereinander wiederholt wurden. Denn bei Aufstellung eines Lehrplanes werden nicht bloß Ergebnisse psychologischer Forschungen, sondern auch Überlegungen ethischer, sozialer und praktischer Art maßgebend sein.

Seyferts Versuch bietet insofern neue Gesichtspunkte, als er sich nicht mit den bloßen Mitteilungen der Kinder begnügte, sondern Dinge benennen ließ, die der unmittelbaren Beobachtung zugänglich waren. Er führte das Kind zu diesem Zweck in die Wohnstube, auf die Wiese usw.; als Ersatz dienten Anschauungsbilder, wie z. B. Frühling von Hölzel. Seyfert hat recht, wenn er sagt, daß die Kinder »uns damit einen direkten Beweis geben, daß sie die betreffende Vorstellung besitzen«. Nur hängt der größere Wert dieses Verfahrens davon ab, ob man bei der bloßen Namengebung stehen bleibt oder auf die einzelnen Vorstellungen eingeht. Weiter müssen dabei wichtige Gebiete, z. B. religiöse Vorstellungen usw., unbeachtet bleiben.

Wenden wir uns nun zur Kritik der äußeren Anordnung und Durchführung dieser Versuche.

Die zeitig am weitesten zurückliegende und später so vielfach nachgeahmte Berliner Statistik zeigt in dieser Hinsicht die meisten Mängel. Es wurden zur Orientierung, ob die gewünschten Vorstellungen vorhanden seien, nicht dem einzelnen Kind, wie es zur Ausschließung gegenseitiger Beeinflussung nötig wäre, sondern Gruppen von 8—10 Kindern, zuweilen ganzen Klassen Fragen vorgelegt, wobei jedem Kind zur Beantwortung der einzelnen Frage die gänzlich ungenügende Zeit von $^1/_8$ Minute gelassen wurde; weiter hat man unterlassen, sich durch tieferes Eingehen auf die Kinderantwort ausreichende Sicherheit über das wirkliche Vorhandensein der Vorstellung zu verschaffen. Wer sich ferner damit begnügt, bloß in Ziffern festzustellen, ob eine Vorstellung vorhanden sei oder nicht, der deckt nur einen geringen Bruchteil des kindlichen Seelenlebens auf; wir erfahren damit noch nichts, um nur einiges zu erwähnen, über die Art und den Umfang der Vorstellungen, über die Sprache des Kindes usw. Zu diesen an ungefähr 2000 neu eingetretenen Berliner Schulkindern gewonnenen, bloß zahlenmäßig angeführten Ergebnissen wurden nach Bartholomäis Mitteilungen auch Berichte mitverarbeitet, in denen bloß einige Fragen beantwortet waren, und alles

wurde dann, um einheitliche Resultate zu erhalten, auf die gleiche Basis von 10000 berechnet.

Ein solches Verfahren, den Inhalt des kindlichen Geistes festzustellen und dann in rein statistisch-mechanischer Weise einfach auf eine größere Zahl zu übertragen, muß als unpsychologisch, unpädagogisch, als eine Methode bezeichnet werden, die irrige Anschauungen erzeugt.

Ein weiterer Nachteil der Berliner Untersuchungen besteht darin, daß zu ihrer Durchführung eine große Zahl von Personen nötig war. Das nicht zu vermeidende, dem Kinde gegenüber ungleiche Verhalten der einzelnen Beobachter, die Verschiedenheit des methodischen Geschickes und die Ungleichmäßigkeit der subjektiven Beurteilung der Fälle gefährden die Zuverlässigkeit der Resultate in hohem Maße.

Wenn Bartholomäi auf Grund solcher unzulänglich fundierter Ergebnisse folgert, daß die Berliner Kinder verhältnismäßig vorstellungsarm zur Schule kommen, daß der Vorstellungsschatz der Knaben und Mädchen bedeutend voneinander abweiche usw., so müssen diese Urteile als nicht einwandfrei bezeichnet werden.

Auch der Forderung Bartholomäis, daß das erste Geschäft der Schule die Bestimmung der fehlenden Anschauungen und Vorstellungen, also die Analyse des Vorstellungskreises sei, müssen wir widersprechen, da sie undurchführbar ist; wäre das nicht der Fall, so wäre damit eine der größten Schwierigkeiten jeder unterrichtlichen Tätigkeit schon beseitigt. In Wirklichkeit darf aber der insbesondere vor einer größeren Klasse stehende Lehrer zufrieden sein, wenn ihm dies einigermaßen bei Behandlung des jeweiligen Unterrichtsstoffes im Lauf des Jahres gelingt.

Die im Vorstehenden gegen die methodische Durchführung der Berliner Statistik geltend gemachten Bedenken müssen im großen ganzen auch gegenüber den folgenden Untersuchungen aufrecht erhalten werden, namentlich was die bloße Anwendung der Fragemethode, die gleichzeitige Prüfung der Schüler in größeren Gruppen, die Vielheit der untersuchenden Personen und die Beschränkung auf bloße Zahlenangaben betrifft.

Im Nachfolgenden sollen nur kurz die den übrigen Arbeiten eigenen Besonderheiten angeführt werden.

Hartmanns Analyse des kindlichen Gedankenkreises, die von allen derartigen Untersuchungen in der Öffentlichkeit am meisten Beachtung fand, hätte zwar den Vorzug, daß sie 5 Jahre nacheinander an Schulneulingen durchgeführt wurde. Der Wert dieser Wiederholungen wird aber leider dadurch beeinträchtigt, daß sie zu einer

Weiterentwicklung, bezw. Verbesserung nicht führten, ja sogar in mancher Hinsicht eine Vertiefung der gegebenen Irrtümer bedeuten. So hat Hartmann zwar die wieder nur zahlenmäßig angeführten Ergebnisse in mehrfacher Richtung verarbeitet, doch sind dagegen begründete Einwände zu machen. Wenn Hartmann z. B. mit der mehr oder minder guten Beantwortung seiner nur einen Bruchteil und zwar bloß der intellektuellen Anlagen prüfenden Fragen sichere Grundlagen für die Beurteilung der geistigen Natur des einzelnen Kindes gewonnen zu haben glaubt und darauf weitgehende Schlüsse über die spätere geistige Entwicklung des Kindes aufbaut, so muß das als zu weitgehend bezeichnet werden. Mit Recht wurde ihm von Fack entgegengehalten, daß z. B. von 2 Kindern, denen auf Grund der Analyse die gleiche Prognose gestellt wurde, das eine seine Kenntnisse spielend erworben haben kann, das andere dagegen mühsam mit Hilfe seiner Eltern, und daß sich trotz anfänglich gleicher Ergebnisse nach einigen Wochen bedeutende Differenzen zwischen beiden Kindern zeigen können.

Gestützt auf die (nach seiner Meinung) durch die Analyse bestätigte Erfahrungstatsache, glaubt Hartmann ferner einen entscheidenden Beweis für die pädagogische Unrichtigkeit, für die Unnatürlichkeit der allgemeinen Volksschule erbracht zu haben. Dem gegenüber muß einerseits betont werden, daß die Annaberger Untersuchungen gemäß ihrer Anlage und Durchführung hierzu keine genügende Grundlage bieten, und anderseits stehen diesem, in der sehr verschiedenen Begabung der einer Klasse zugewiesenen Schüler liegenden Mangel erheblich größere Vorzüge der allgemeinen Volksschule entgegen.

Was ferner die Verwertung der Hartmannschen Erhebungen in Hinsicht auf einzelne Vorstellungsgruppen und auf die Gesamtheit betrifft, so ist noch einzuwenden, daß eine Gegenüberstellung und Vergleichung der nach Zahl und Inhalt der einzelnen Vorstellungen soweit voneinander abweichenden Vorstellungsgruppen, z. B. der nur 3 Fragen umfassenden Zeitvorstellungen mit den 21 erfragten Objekten aus der heimatlichen Landschaft, nicht angängig erscheint.

Nicht allgemeine Zustimmung wird auch die weitere Folgerung Hartmanns finden, daß den Ergebnissen zufolge die Annaberger Schulmädchen entgegen denen von Berlin und Plauen den Knaben an Reichtum der Vorstellungen überlegen seien. Wir glauben, daß diese in verschiedenen Städten vorgenommenen Analysen des kindlichen Vorstellungskreises immer zu widersprechenden Ergebnissen führen werden, nicht so sehr wegen der verschiedenen Eigentümlichkeiten

des Ortes, als vielmehr wegen der Mangelhaftigkeit dieser Arbeiten überhaupt.

Die früher am Universitäts-Seminar zu Jena unternommenen Untersuchungen der Vorstellungskreise der Schulneulinge stellen zwar im allgemeinen nur Wiederholungen der Hartmannschen Arbeiten dar, doch erkannte man alsbald manche Schwächen derselben. So wurde z. B. die zu weit gehende Hoffnung Hartmanns in Bezug auf den Wert der Analyse für den ersten Unterricht und für die Erkennung der Individualität reduziert und insbesondere die Notwendigkeit betont, die intellektuellen Prüfungen nach der Seite des Gefühls- und Willenslebens zu ergänzen; der Ansicht aber, daß die großen Schulorganismen in Untersuchungen des kindlichen Vorstellungskreises einmal Ersprießliches leisten könnten, da dadurch kolossales statistisches Material gewonnen würde, können wir nur sehr bedingt zustimmen. Die bereits angeführten Massenuntersuchungen zeigen, daß mit der Sammlung großer Zahlen allein noch sehr wenig für die Kenntnis des kindlichen Seelenlebens erreicht ist. Im Interesse dieser und ähnlicher Forschungen und ihrer Wichtigkeit für Psychologie und Pädagogik ist nur zu wünschen, daß mehr in die Tiefe statt in die Breite gegangen werde.

Hall bringt in seinen Untersuchungen neben einer Vermehrung der Stoffgebiete auch Verbesserungen in methodologischer Beziehung. So wird die Einheit der Durchführung dadurch zu wahren gesucht, daß die Untersuchung der Kinder (in Gruppen von je 3) während der Schulzeit in besonderen Räumen von nur 4 Personen unternommen wurde. Außerdem lieferten noch ungefähr 60 Lehrer über je 3 oder mehr Kinder Berichte, die trotz ihrer Unvollständigkeit zur Kontrolle der Resultate aus andern Schulen verwendet wurden. Halls Untersuchungen wurden an 200 4—8 jährigen Kindern durchgeführt, wobei jene, welche aus Familien stammten, die Extreme entweder von Bildung oder von Unwissenheit darstellten, ausgeschlossen wurden. Aus jeder Klasse wurden mit Hilfe des Lehrers nur Kinder mit Durchschnittsbefähigung ausgewählt.

Nach unserer Ansicht wird der Wert der Ergebnisse dadurch beeinträchtigt, daß dieselben von Kindern herrühren, die bis zu 4 Jahren im Alter differieren. Die Behauptung Halls, daß der Einfluß des Alters auf die Resultate klein sei, bedarf noch weiterer Bestätigung; die allgemeine Erfahrung dürfte dahin gehen, daß das ältere Kind schon deswegen im Durchschnitt mehr Vorstellungen habe, weil es eben infolge des höheren Alters vielmehr Zeit und Gelegenheit zum Erwerb derselben hatte, ganz abgesehen von allem übrigen.

Die Resultate HALLS werden also kaum ein der Wirklichkeit entsprechendes Bild vom »Inhalt des Geistes beim Eintritt in die Schule« geben. Ferner halten wir die Auswahl der Kinder nach Durchschnittsbefähigung für eine ziemlich unsichere Sache, da die Feststellung der Begabung des Kindes heute noch sehr schwierig ist, zumal wenn man das Kind noch nicht lange kennt. Neben den Zahlen bringt HALL, leider nur in sehr geringem Umfange, die zur Kenntnis des Kindes und seiner Sprache wichtigen vollständigen Angaben.

SEYFERTS Arbeit bildet, wie schon erwähnt, insofern einen Gegensatz zu den besprochenen, als er dabei nur die sogenannte »Benennungsmethode« anwendet. Die Kinder wurden vor die wirklichen Gegenstände geführt, bezw. ihnen Bilder vorgelegt mit der Aufforderung, die Objekte zu benennen. Dieses Benennungsverfahren hat bei der Erforschung des kindlichen Vorstellungskreises für einzelne Gebiete seine Berechtigung. Mit der alleinigen Beschränkung auf bloße Benennung erfahren wir aber nichts Weiteres über die hinter der Namenkenntnis liegende inhaltliche Seite der Vorstellung. Untersuchungen, die dabei stehen bleiben, bedürfen der Ergänzung.

SEYFERT führt, und das ist ein besonderer Vorzug seiner Arbeit, neben den richtigen und falschen Fällen einzelne nicht bloß für die Kindersprache interessante halbe oder teilweise richtige Angaben, Wortumschreibungen, Ergänzungen usw. an.

Ein Rückblick über die vorliegenden Versuche zur Erforschung des kindlichen Gedankenkreises zeigt, daß diese großenteils von einem einseitig pädagogisch-didaktischen Prinzip aus geleitet wurden. Die dadurch gegebene Einengung der Stoffauswahl sowohl, als auch eine teilweise recht mangelhafte methodische Durchführung sind die Ursachen, daß die bisher vorliegenden Arbeiten erst als Anfänge auf diesem wichtigen Teilgebiet der Kinderpsychologie angesehen werden müssen. Um diese Untersuchungen fruchtbarer zu gestalten, wird es sich empfehlen, daß sie vom weiteren Standpunkt der Kinderpsychologie aus unternommen werden und dann erst in Hinsicht auf die Verwertung der Resultate für den ersten Schulunterricht. Vielleicht darf dann erwartet werden, daß neue Stoffgebiete aufgenommen, die Methoden verbessert und dadurch bis jetzt nur wenig bekannte Seiten der Kindesnatur aufgedeckt würden.

Die im Vorstehenden sich auf das Wesentliche beschränkende Kritik der bisherigen Arbeiten enthält auch in den Hauptzügen schon

die Richtpunkte, welche für die von uns durchgeführten Untersuchungen maßgebend waren, bezw. sein werden.

Zunächst sei erwähnt, daß die Untersuchungen an Münchener Kindern der Elementarklassen durchgeführt wurden. Dabei wurden zumeist Kinder ausgewählt, verschieden nach Schulbezirken und nach sozialen Lebensverhältnissen der Eltern, um ein Material zu erhalten, das in seiner Zusammensetzung dem in Münchener Elementarklassen ähnlich war. Dem Nachweis eventueller durch das Geschlecht der Kinder bedingter Unterschiede wurde durch eine gleichmäßige Berücksichtigung von Knaben und Mädchen Rechnung getragen, so weit es nötig war.

Was unsere Stoffauswahl betrifft, so ist schon aus dem Vorhergehenden ersichtlich, daß wir uns der Unmöglichkeit einer auch nur annähernd vollständigen Erforschung des kindlichen Vorstellungskreises wohl bewußt waren. Es handelt sich bei uns nur um eine Auswahl mehr oder minder wichtiger Vorstellungskomplexe, z. B. kindlicher Vorstellungen über Gott u. s. f., über Beziehungs- und Eigenschaftsbegriffe, über Farbenkenntnis des 6jährigen Kindes u. s. f. Daneben befassen wir uns noch mit einer Reihe von Sachgebieten der bisherigen Arbeiten, um auf Grund eigener Versuche zu Urteilen über den Wert oder Unwert sowohl der ausgewählten Stoffe als der eingeschlagenen Methoden zu gelangen. Die Verschiedenheit der Untersuchungsziele schließt von selbst die Anwendung einer für alle Fälle brauchbaren Methode aus. Die meisten Arbeiten zur Feststellung des kindlichen Vorstellungskreises kranken eben an dem Fehler, daß gleichviel, ob es sich um Feststellungen von Vorstellungen aus dem Tier-, Pflanzenreich, oder um lokalgeographische oder religiöse Vorstellungen handelt, immer dasselbe Verfahren, nämlich die Fragemethode angewandt wurde.

Aus der vorausgegangenen Besprechung der bisherigen Arbeiten ist aber ersichtlich, daß ein dem jeweiligen Sachgebiet adäquates Verfahren gefordert werden muß. Daher empfiehlt es sich auch, auf die sich von Fall zu Fall ändernde methodische Durchführung erst bei den einzelnen Abschnitten einzugehen.

Gestatten Sie am Schluß meiner Ausführung noch die Bemerkung, daß auch wir uns bei all dem, was wir aus den Fehlern der vorliegenden Arbeiten gelernt zu haben glauben, wohl bewußt sind, wie sehr infolge der vielen inneren und äußeren Schwierigkeiten das tatsächlich Erreichte hinter dem zu Erstrebenden noch zurückbleibt. (Lebhafter Beifall und Dank des Vorsitzenden.)

In der auf den Vortrag folgenden Diskussion erhält zuerst das Wort Herr Mathias-Berlin: Von dem Neuling dieselbe Arbeitszeit zu fordern wie von dem Schüler des 3. und 4. Vierteljahrs, ist Überbürdung. Die tägliche Arbeitszeit in der Schule muß sich nach der wachsenden Leistungsfähigkeit der Schüler und unterrichtlichen Arbeitsmöglichkeit richten. Des 1. Vierteljahrs 1. Hälfte bedarf dringend einer natürlicheren Gestaltung.

Vorsitzender, Herr Prof. W. Rein-Jena: Nicht nur das erste Vierteljahr, das ganze erste Schuljahr ist reformbedürftig. Das Fundament ist naturwidrig gelegt. Man hat Pestalozzi verlassen, und gerade die, welche sich auf ihn berufen, haben es getan. Man verfährt auch ganz kulturwidrig im ersten Schuljahre: Denn die Menschheit hat mit dem Zeichnen begonnen, nicht mit dem Schreiben. Das jetzige Ziel des ersten Schuljahres müßte an das Ende des zweiten gelegt werden. Vor allem müßten die Eltern belehrt werden, die schnell, vielleicht mit Rücksicht auf den Kampf ums Dasein, ein Resultat sehen wollen. Doch sie sind im Irrtum. Denn durch eine frühe Überspannung der Kräfte wird das Kind schwer geschädigt. Modellieren, Zeichnen sollten die Kinder! Der Fröbelunterricht müßte fortgesetzt werden, damit das Kind beim Eintritt in die ihm so neue Schule Fühlung mit seiner alten Welt behält. Man verringere die Schülerzahl in den Elementarklassen und richte sie familiärer ein! Die Forderung der allgemeinen Volksschule kann durchgeführt werden, wenn die Verschiedenheiten der Kinder in etwas gehoben werden; das kann durch den Volkskindergarten geschehen. — Die Analysen sind durch das ganze Jahr zu erstrecken und die Beobachtungen der Eltern heranzuziehen, dadurch werden sie auf die gemeinsame Arbeit von Schule und Haus hingewiesen. Die neuen pädagogischen Theorien müssen einen Weg in die Praxis finden und diese umgestalten. Die Reform wird man von den traditionellen Schulregierungen nicht zuerst erwarten. Die Lehrerschaft muß immer und immer wieder Sturm laufen!

Herr Schulinspektor Sofus Bagger-Kopenhagen: Die Schüleranalysen sollten nur von darin tüchtigen Lehrern ausgeführt werden. Wir arbeiten in den städtischen Schulen mit Begriffen, wie sie die Kinder nicht haben. Bei den Stadtkindern herrscht eine große sachliche Unwissenheit.

Herr Dr. A. Engelsperger betont nochmals, daß nur möglichst tiefgehende Analysen wissenschaftlichen Wert haben.

Herr Hilfsschullehrer G. Henning-Gelsenkirchen rügt die Gepflogenheit, ein Kind voreilig als dumm zu bezeichnen. Wirklich geistig minderwertige Kinder sollte man nicht in der Normalschule belassen und schon nach $^1/_2$ Jahr dem Elternhause zurückgeben. Sonst sei es hernach in der Hilfsschule schwer, das Vertrauen der verschüchterten Kinder wieder zu erlangen.

Um $5^1/_2$ Uhr übernimmt Herr Professor E. Martinak den Vorsitz und erteilt das Wort Herrn Hilfsschul-Direktor **J. Delitsch**-Plauen i. V. zu seinem Vortrage

Über individuelle Hemmungen der Aufmerksamkeit im Schulalter.

Viele Erzieher meinen, nur Trägheit und Leichtsinn seien die individuellen Ursachen der Unaufmerksamkeit im Unterrichte. Man hält also die Unaufmerksamkeit schlechthin für einen moralischen Defekt. — Mit Unrecht. Nur selten erfreut uns das vor Aufmerksamkeit strahlende Kindesauge, das unsere Dichter besingen. Intensiv und lange andauernd aufmerken — das vermögen nur gesunde begabte Naturen. Wohl kann ein starker Wille die Schranken der Begabung, wenn auch nur mühsam, erweitern, aber niemals beseitigen. Zudem paart sich habituelle Unaufmerksamkeit mit Willensschwäche. Denn die Aufmerksamkeit umfaßt ja alle intellektuellen Willensregungen von der kaum bewußten Hingabe bis zu dem eisernen Entschlusse.

Es ist eine Tat pädagogischer Gerechtigkeit und Fürsorge, wenn sich Eltern, Lehrer und Ärzte zur Ergründung der individuellen Aufmerksamkeitshemmungen des Schulalters vereinen.

Wir gedenken hier nicht des Mangels an äußeren Reizen zur Aufmerksamkeit, durch den z. B. ein von jedem Umgange abgeschlossenes Kind in seiner geistigen Entwicklung zurückgehalten wird, nicht der verwirrenden und ermüdenden Anregungsfülle, der viele Großstadtkinder preisgegeben sind. Solche äußere Aufmerksamkeitsbeeinträchtigungen liegen unserem Thema fern. Wir erörtern auch nicht die einseitigen, den individuellen organischen Bedingungen und inneren Neigungen folgenden Aufmerksamkeitsrichtungen, die oft die befähigtsten Schüler im Unterrichte unaufmerksam erscheinen lassen, noch die phantastischen Kindern eigenen Aufmerksamkeitsablenkungen.

Unser Interesse gilt heute ausschließlich den individuellen Aufmerksamkeitshemmungen, die wie alle Defekte der Begabung körperlich begründet sind; es gilt psychischen Zuständen, die als Folgen von Krankheiten und Gebrechen aufgefaßt werden müssen.

Und zwar sind drei Möglichkeiten gegeben. Entweder die an sich vielleicht normale kindliche Aufmerksamkeit wird den zufälligen Erfahrungen wie den planmäßig bildenden Belehrungen durch krankhafte Organempfindungen entzogen. Es findet eine vielfach chronische Ablenkung der Aufmerksamkeit statt.

Oder die organischen Zuleitungen von Sinnesreizen nach dem Gehirne funktionieren unvollkommen. Gebiet und Stärke der sinnlichen Aufmerksamkeit sind vermindert.

Oder drittens — es fehlt dem Gehirne auch bei normaler Sinnesempfindung an funktioneller Energie. Sogar deutliche und starke

Sinnesreize werden nicht genügend erwogen und verwertet — nicht verstanden. Die assoziative Aufmerksamkeit ist herabgesetzt.

Wir haben also somatische,
sensorielle und
rein cerebrale
Aufmerksamkeitshemmungen zu besprechen.

Für alle drei Gattungen sind Krankheiten des Schulalters wie der frühen Kindheit, selbst fötale Entwicklungsstörungen in verschiedener Weise und verschiedenem Maße entscheidend. Somatische Ablenkungen in unserem Sinne entstehen auf der ganzen Breite nichtnervöser Erkrankungen, werden aber auch durch nervöse Leiden hervorgerufen. Das Kriterium dieser Gruppe ist die mehr oder minder klar bewußte, die Aufmerksamkeit ablenkende Krankheitsempfindung, die dem Patienten als Schmerz, Druck, Beengung, Kitzel, Fieberwärme, Kälteschauer .... lästig fällt, oder in ihrer Unfaßbarkeit als Gemeinempfindung seine Stimmung gefangen nimmt, herabdrückt. Die pathologischen Einzelempfindungen und Gemeinempfindungen führen zu temporärer, zu periodischer, zu chronischer Erschöpfung der geistigen Energie.

Wenn eine Krankheit unser Kind, unseren Zögling an das Bett fesselt, so wird niemand lernbegierige Aufmerksamkeit von ihm verlangen, wohl aber vom kränkelnden Kinde im Unterrichte. Und wie wenig Schüler sind völlig gesund! — Erkennen wir Lehrer denn die Leiden unserer Schüler, verstehen wir Körperhaltung, Gebärden, Mienenspiel, Gesichtsfarbe, Tonfall der Sprache unseres kränkelnden Kindes zu deuten, dabei den Patienten von dem Simulanten zu unterscheiden? — — Wer hätte es uns gelehrt! — Unsere Erfahrung füllt diese Bildungslücke nur notdürftig aus. Hier ist den Schulärzten eine dankbare Aufgabe gestellt. Hier wird auch die Praxis der Hilfsschule, dieser Volksschulklinik, aufklärend wirken. Und zwar werden wir Hilfsschullehrer solche Fälle besonders hervorzuheben haben, bei denen ein verborgenes Leiden die Aufmerksamkeit hemmte.

Ein Schmerz, der Tränen erpreßt, läßt sich vom Kinde auch seinem Lehrer gegenüber nicht verheimlichen. Dieser versteht z. B. eines Knaben Teilnahmlosigkeit recht wohl, dem, wie unserm Richard T., im Laufe eines Schuljahres sämtliche Zähne des Unterkiefers herauseitern; aber er bezweifelt vielleicht die Aufrichtigkeit eines anderen vor Zahnschmerz wehklagenden Kindes, in dessen Munde zwei Reihen gesunder Zähne prangen. Der Lehrer mag nicht ver-

säumen, die schmerzhaften Stellen des Zahnfleisches zu beachten. Vielleicht findet er, daß in Fällen der zweiten Zahnung die ersten noch gesunden Backzähne den zweiten nicht weichen wollen, die dann seitlich herauswachsen und nun die ihnen gegenüberliegende Innenseite des Backens empfindlich verwunden. Das ergibt unter anderen Folgen eine Wochen dauernde Aufmerksamkeitsstörung, die selbstverständlich durch ärztlichen Eingriff schnell mit beseitigt wird. — Schwerer verständlich als die Mimik des Zahnwehs ist schon die des Kopfschmerzes, der aber im Schulalter meist weniger heftig auftritt als später. Er sucht häufig leicht ermüdbare Kinder heim, befällt vasomotorisch reizbare bei hoher Lufttemperatur, quält ohren- und nasenleidende, begleitet auch oft Verdauungsstörungen.

Durchaus nicht fremd sind dem Schulalter auch heftige Magen- und Darmschmerzen, welche die Aufmerksamkeit ganz energisch ablenken. Der Lehrer wird solche Fälle selten übersehen. Dagegen erkenne ich nicht immer das Übelsein des Kindes vor dem Erbrechen, besonders wenn sich vor diesem das Kindergesicht nicht auffallend entfärbt. Seine schlaffe Muskulatur läßt zuweilen irrtümlicherweise Schläfrigkeit vermuten. Leichter noch verbirgt sich der zuweilen auch sonst gesunden Kindern eigene, nagende Heißhunger und das diesem entsprechende weniger bekannte krankhafte Durstgefühl, verbergen sich normaler Hunger und Durst sehr armer, oder vernachlässigter Kinder. Es ist unklug und grausam, dem hungernden Kinde einen Bissen, dem dürstenden einen Trunk während des Unterrichtes zu verweigern. — Sanitär geradezu gefährlich ist es, wenn man darm- und blasenschwachen Kindern die Befriedigung ihrer Bedürfnisse bis auf die nächste Schulpause hinausschieben lassen will. Selbstverständlich sind Lizenzen mit weiser Wahl zu erteilen.

Sichtlich wird die kindliche Aufmerksamkeit durch Empfindungen von Druck, Wärme und Pulsschlag in schwärenden Geschwülsten abgelenkt, mögen diese auch noch so unbedeutend sein.

Manche der unruhig auf der Schulbank hin- und herrutschenden Kinder kämpfen gegen eine störende Empfindung, die der Volksmund mit dem Ausdrucke: Sie haben kein Sitzfleisch — umschreibt. Was hilft die gerade bei ihnen stark ausgeprägte Schutzempfindung gegen ungesunde Körperruhe bei der Tyrannei der Schulordnung, wie bei der dringenden Erledigung — wenigstens für Schwachbegabte — langwieriger schriftlicher Hausaufgaben?

Ganz besonders peinlich beanlagt sind Schüler mit krankhaft gesteigerter Eigenempfindung, also solche Schüler, die durch jede Falte ihrer Kleidung, durch jede wenig bequeme Stellung oder Lage ihrer

Glieder fortgesetzt am Aufmerken gehindert werden und durch ihre Körperunruhe den Lehrer fast zur Verzweiflung bringen. Am unglücklichsten sind inbezug auf krankhaft erregte Hautempfindung die an unheilbarer Juckflechte, an Prurigo, leidenden Kinder, die der juckende Reiz weder arbeiten noch spielen, weder schlafen noch ruhen, ja kaum essen läßt. Dieses Schicksal hatte unsere Schülerin Martha S. Sie war ja immer heiter, aber unglaublich unruhig. In ihrer wachsenden Zerstreutheit erlosch ihre an sich geringe Bildsamkeit. Sie verfehlte oft den Schulweg, verschenkte unterwegs Schulbücher oder ließ solche irgendwo liegen. Sie kam dann in eine Anstalt, verblödete und starb. Ob der kranksafte Juckreiz wirklich die einzige, oder nur eine konkurrierende Ursache ihrer Verblödung gewesen, wurde nicht entschieden. Allein das ist gewiß, schon chronische Schlaflosigkeit muß die Aufmerksamkeit des Schülers außerordentlich herabsetzen, wieviel mehr, wenn sich die Schlaflosigkeit mit Ermüdung durch pathologische Reize und mit Entkräftung infolge von abnorm geringer Nahrungsaufnahme verbindet! — Ich will mit diesem drastischen Beispiele sicher nicht die heitere Unruhe und Zerstreutheit eines unbeliebten Schülertypus im allgemeinen erklären und entschuldigen. Jedoch ich trete der üblichen Praxis, welche unruhige Schüler ohne Wahl tadelnd als leichtsinnig bezeichnet, mit aller Entschiedenheit entgegen und fordere zu einer Erforschung der verschiedenen physischen Ursachen dieser störenden psychischen Äußerungen auf.

Bruchleiden werden dem Turnlehrer wohl selten verschwiegen; jedoch ihrer Bedeutung als Ursache periodischer Aufmerksamkeitsstörungen — ich erinnere an die Druck- und Schmerzempfindungen, welche Brüche zuzeiten hervorrufen — wurde in pädagogischen Kreisen noch wenig gedacht.

Noch fremder ist den Lehrern der bei Knaben nicht allzu seltene Kryptorchismus, d. i. die anormale Zurückhaltung der Hoden im Körper, im Leistenkanal, deren Austritt in das Scrotum normalerweise vor oder kurz nach der Geburt des Knaben erfolgen sollte. Walter B., ein rhachitisch gewesener, auch durch Hirnhautentzündung geistig beeinträchtigter Knabe, wird der Hilfsschule mit dem Bemerken des bisherigen Klassenlehrers überwiesen, daß der Knabe nicht bloß schwach begabt, sondern auch träge, unfreundlich, verschlossen, ängstlich und — unaufmerksam sei. Bei der ärztlichen Untersuchung zwecks Aufnahme in die Hilfsschule tritt der Kryptorchismus nicht zu Tage. Das Leiden wird erst, nachdem uns des Knaben vorsichtiges Gehen aufgefallen war, vom Arzte festgestellt, in der Schule

berücksichtigt, zu Hause mit gutem Erfolge behandelt. Stimmung und Aufmerksamkeit des Knaben hoben sich unverkennbar.

Stimmung und Aufmerksamkeit — Stimmung, der Hintergrund für unsere Bewußtseinsvorgänge, von dem diese sich in verschiedenem Lichte abheben; Stimmung, der Boden, aus dem unsre Gedanken und Entschlüsse herauswachsen, aus dem sie ihre Eigenart heraussaugen — — hat die Stimmung Bedeutung für Aufmerksamkeitsstörungen? Für augenblickliche zweifellos, aber auch für die habituellen, welche uns beschäftigen? — Auch für sie. Wir müssen nur bedenken: Stimmung ist nicht lediglich der Gefühlsabglanz von zufälligen, wechselnden, sensorischen Einflüssen und von Gemütsregungen, sondern sie ist auch somatisch bedingt. In der Fülle der Gesundheit weniger. Doch der kranke Leib beherrscht die Stimmung und mit ihr die Richtung und Energie des Bewußtseins, die Aufmerksamkeit. Wenn wir nun von der Stimmung des kranken Kindes reden, so gedenken wir weniger seiner vorübergehenden Unlust über periodische Schmerzanfälle, als des negativen Gefühlstones, den das dauernde leise Weh der Krankheit, die unangenehme Eigenempfindung jahrelang Tag für Tag auslöst. Wir gedenken also der Gemeinempfindung, welche die Stimmung des Kranken beherrscht. Und wir heben aus den zahlreichen Krankheiten des Schulalters nur zwei hervor, die einerseits den Schulbesuch nicht ausschließen, die anderseits Gemeinempfindung und Stimmung des kranken Kindes so ungünstig beeinflussen, daß seine Aufmerksamkeit chronisch herabgesetzt wird. Es handelt sich um die psychische Wirkung der Skrofulose und der Anämie. — Daß die Skrofulose mit ihren sich häufig wiederholenden Hautausschlägen auch störende Juckreize auslöst, mag hier der Besprechung der Aufmerksamkeitsablenkungen durch somatische Einzelempfindungen noch hinzugefügt werden. Für die aufmerksamkeitshemmende Gemeinempfindung der Skrofulose ist wohl namentlich die von ihr hervorgerufene Stauung des Lymphstromes verantwortlich zu machen. — Skrofulose ist eine sehr ernst zu nehmende Krankheit. Sie beherrscht die Zeit vom dritten bis fünfzehnten Lebensjahre und endet in einzelnen Fällen tödlich. Wenn ich Dr. Fränkels Darstellung dieser Krankheit in Gerhardts Handbuch der Kinderkrankheiten erwäge, so erscheint es mir dringend nötig, daß auf dem nächsten Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge ein erfahrener Arzt über Skrofulose spricht. Heute nur soviel. Skrofulose besteht in einer Schwäche, einer Erkrankung der Lymphorgane. Fast der vierte Teil unseres Köpergewichts ist Lymphe, kaum der zwölfte Teil desselben Blut. Der Lymphstrom, der Ernährungsstrom, fließt

nun durch die im Körper ungleichmäßig verteilten Lymphdrüsen. Diese sind die reinigenden Filter der Lymphe und zugleich die Brutstätten für die weißen Blutkörperchen. Bei Skrofulose nun schwellen die Lymphdrüsen an, ihr Filternetz zerfällt, ihre Erzeugung von weißen Blutkörperchen hört auf. Gewebstrümmer verwehren dem sich stauenden Lymphstrome den Durchfluß. Die Umgebung der Drüsen schwillt an. So erklärt sich das gedunsene Gesicht vieler skrofulöser Kinder, das dem naiven Beschauer gute Ernährung vortäuscht. Noch umfangreicher und verderblicher werden die skrofulösen Geschwülste am Darme. Alle diese Schwellungen erzeugen chronische dunkle Organempfindungen, welche im Einzelfalle die Gemeinempfindung normieren, die Stimmung ungünstig beeinflussen, die Aufmerksamkeit hemmen und dem kranken Kinde zu dem wenig schmeichelhaften, jedenfalls unverdienten Prädikate eines unaufmerksamen Faulpelzes verhelfen. Unlust zur Bewegung wie zum Empfinden und Denken sind ja bei ihm Folgen der Skrofulose. Es pulsiert eben in seinem kranken Körper kein frisches, fröhliches Leben.

Blutarmut oder Anämie, der relative Mangel an roten Blutkörperchen und gelöstem Eiweiße, ist ja gerade in der Kindheit, der Zeit des Wachstums und der Entwicklung, verhängnisvoll. Auch der Anämie gebührt eine Sonderbesprechung auf unserem Kongresse. Die durch Blutarmut verursachten Kopfschmerzen mögen hier noch nachträglich hervorgehoben werden. Ich erinnere auch an die sogenannte Eingenommenheit des Kopfes als Vorboten des Kopfschmerzes, an die körperliche und geistige Erschlaffung nach demselben, wie an die unangenehme Empfindung des Schwindels, dieser krankhaften Steigerung der Empfindung unserer Eigenbewegungen. — Im allgemeinen erzeugt Anämie das Gefühl der Schwäche und verurteilt zu geistiger Unselbständigkeit, zu Apathie, ja zu Lethargie. Besonders in den Morgenstunden zeigt das blutarme Kind großes Schlafbedürfnis, wird es durch die Empfindung bleierner Schwere der Glieder am Aufmerken gehindert. Gegen Abend lebt es auf und kann dann vor Mitternacht nicht einschlafen. Andere anämische Kinder sind sehr reizbar, empfindlich, launenhaft, — wohl geistig rege, aber leicht ermüdet und deshalb zerstreut. So können sie sich die Sympathien der Umwelt kaum erwerben, jedenfalls nicht erhalten. Und das kränkt, erbittert sie. Unter Erwägung ihrer krankhaften Reizbarkeit, Ermüdung, Stimmung muß man ihre Unaufmerksamkeit beurteilen.

Außer bei skrofulösen und anämischen habe ich besonders auch bei herzleidenden und magendarmkranken Kindern chronische Ablenkung der Aufmerksamkeit durch krankhafte Gemeinempfindung be-

obachtet. Ihre Bedeutung in diesem Sinne ist schwer zu bemessen, weil Skrofulose, Anämie, Herzleiden und chronische Verdauungsstörungen auch die Ernährung des Gehirns und damit die Energie der Aufmerksamkeit direkt herabsetzen.

Nicht unerwähnt lassen will ich auch jene dunklen Empfindungen, welche pathologische Angst hervorrufen. In der Schulstube beobachtete ich die sogenannte Präcordialangst besonders bei stotternden Kindern, aber auch bei einem Epileptiker und einem herzleidenden Mädchen, ebenso bei 2 Knaben, die Jahre zuvor schwere Gehirnkrämpfe überstanden hatten. In zahlreichen Fällen wird die Nachtruhe nervenschwacher Kinder durch angstvolles Aufschrecken (Pavor nocturnus) gestört. Beides — die Präcordialangst selbst, wie die geistige Erschlaffung nach Pavor nocturnus hemmen das Aufmerken.

Ehe wir das Gebiet der somatischen Aufmerksamkeitsablenkungen verlassen, um zu den sensoriellen Aufmerksamkeitseinschränkungen überzugehen, haben wir noch kurz der sensoriellen Ablenkungen zu gedenken, die in peripheren Sinnesfehlern begründet sind. Die psychischen Hemmungen durch Ohren- und Nasenleiden, insbesondere durch Nasenwucherungen, will ich als genügend erörtert, als vielfach zu hoch bewertet übergehen und nur Hornhauttrübungen des Auges und Ohrenklingen nennen. Ihr störender Einfluß ist nicht zu unterschätzen. Doch wie der Mikroskopiker Unreinlichkeiten am Okular übersehen lernt, so gewöhnt sich auch der von skrofulöser Hornhautentzündung Genesene schließlich an die zurückgebliebenen Hornhauttrübungen, soweit sie ihm das Gesichtsfeld nicht allzusehr einschränken. Und wie das Surren des Rades die Unterhaltung spinnender Mädchen kaum stört, so gehört auch aufmerksames Lauschen bei Ohrenklingen durchaus nicht zu den Unmöglichkeiten, obgleich Ohrensausen von erheblicher Stärke und hoher Tonlage sehr lästig fällt.

Wir wenden uns — zweitens — zu den sensoriellen Aufmerksamkeitseinschränkungen. Sie sind Folgen qualitativ beschränkter oder quantitativ herabgesetzter Sinnesenergie. Wir wollen uns nicht dem utopistischen Wunsche nach gleichmäßiger Entwicklung aller Sinne hingeben, sondern uns mit der Tatsache bescheiden, daß unser Geistesleben nur von Gesichts- und Gehörempfindungen beherrscht, sonst noch von Haut- und Muskelempfindungen wesentlich beeinflußt wird.

Die sensoriellen Einschränkungen gelten der Intensität und dem Gebiete der Aufmerksamkeit. Schon Mangel an Augenmaß hat für die visuelle Aufmerksamkeit einschränkende Bedeutung. Brechungsdifferenzen zwischen beiden Augen haben verzerrte und verschwommene Bilder zur Folge, Accommodationsstörungen und Schwachsichtigkeit,

Kurz- und Fernsichtigkeit gestatten nur eine beschwerliche, ermüdende Anpassung der Augen. Das Verschwommensehen wie die Anpassungsermüdung, beides verleidet dem Beschauer andauerndes Fixieren kleiner, oder ferner, oder auch naher Gegenstände, beides setzt die Energie der visuellen Aufmerksamkeit herab und beschränkt ihre Funktion. — Eine wesentliche Herabsetzung muß auch die Farbenblindheit zur Folge haben; denn sie vermindert die Kontrastwirkung der Flächen, und der Kontrast ist ja doch erfahrungsmäßig die stärkste Triebfeder der sinnlichen Aufmerksamkeit. Daneben fehlt dem Farbenblinden auch die Farbenfreude, diese holde Nötigung zu visuellem Aufmerken. — Übrigens gibt es namentlich unter geistig minderwertigen Schulkindern recht viele, denen das Farbensehen keine Lust bedeutet, obwohl sie nicht farbenblind sind. Solche farbengleichgültige Kinder können oft trotz planmäßiger Belehrung und Übung die Farbennamen nicht merken, bleiben dann farbenstumm. Auch diese Farbenapathie gehört zu den wesentlichen individuellen Beeinträchtigungen der visuellen Aufmerksamkeit. Anderer seltenerer Mängel des Sehens kann hier nicht gedacht werden.

Wir beginnen vielmehr nun die Besprechung von Hemmungen der auditiven oder akustischen Aufmerksamkeit. — Je weniger sich der Unterricht mit seinen Belehrungen an das Auge des Schülers, je mehr er sich an dessen Ohr wendet, desto stärker hemmt etwaige Schwerhörigkeit das Aufmerken des Zöglings. Sie kann auch die kindliche Sprachentwicklung und damit die Entwicklung der akustischen Aufmerksamkeit um Jahre verzögern. Jedenfalls entgehen dem schwerhörigen Schüler viele wertvolle Mitteilungen, auf andere verzichtet er, die Sinnesanstrengung des Lauschens scheuend, andere erfaßt er nur ungenau, von anderen wieder wendet er sich ermüdet ab, bevor er sie geistig völlig verarbeitete. So gewöhnt er sich daran, dem Unterrichtsgange meist nicht zu folgen, besonders wenn sein Lehrer diese zunehmende Unaufmerksamkeit unbegründeterweise durch Zunahme an Schwerhörigkeit erklärt und entschuldigt. — Es muß bei der Bewertung der Schwerhörigkeit für sensorielles Aufmerken ferner noch die Bedeutung des Hörens für das Sehen erwogen werden. Wie oft richten Gehörreize unseren aufmerkenden Blick seitwärts oder rückwärts! Und das schwerhörige Kind? — — — Neben dem Intensitätsdefekte der Schwerhörigkeit wirkt der Qualitätsdefekt musikalischer Unbegabtheit wesentlich einschränkend auf das hörende Aufmerken. — Anschließend an die Defekte des akustisch-sensoriellen Aufmerkens habe ich auf die akustisch-assoziativen Defekte der sensorischen und motorischen Aphasie hinzuweisen. Der sensorisch Aphasische hört

wohl die Worte, kann sich aber ihre Bedeutung nicht merken. Während sich der Verstand beim sensorisch aphasisch Geborenen oft fast normal entwickelt, bleibt ihm das Reden der Mitmenschen zunächst ein völlig unverständliches Lautgewirr. Das Aufmerksamkeitsgebiet der Sprache, das normale Kinder doch ganz besonders kultivieren, bleibt lange brach liegen. Der motorisch Aphasische hört zwar die Worte, versteht sie auch, kann sie aber nicht sprechen, vermag sich nicht die nötigen Artikulationsbewegungen zu merken. Natürlich sucht auch das motorisch aphasische Kind, unterstützt von seinen Erziehern, diesen peinlichen Defekt zu überwinden. Indessen es verfolgt die fremde Rede nur mühsam. Darüber entschlüpfen ihm wertvolle Gelegenheiten zu tieferen Gedankengängen. Sein Lauschen ist mehr auf die Erfassung der Worte, als auf die Vertiefung in deren Inhalt gerichtet. Die Aufmerksamkeit, die es dem Nachsinnen widmen könnte, muß es an die Erfassung des Sprachlichen verschwenden. Allen Aphasischen aber ist das Prägen der eigenen Gedanken in die gangbare Münze der Worte erst versagt, immer erschwert.

Es wäre jetzt meine Aufgabe, die Bedeutung sensorieller Aufmerksamkeitshemmungen des Muskelsinnes, welcher besonders bei Erlernung des Schreibens, Zeichnens und anderer manueller Fertigkeiten wie bei Ausübung des Turnens wirksam ist, zu erörtern. Allein der Stoff schwillt, und die Zeit drängt. Werfen wir lieber noch einen Blick auf die rein cerebralen, die assoziativen Aufmerksamkeitshemmungen im Schulalter, zumal man bei der Erklärung des Aufmerkens immer noch einer Überschätzung oder gar Leugnung der assoziativen Anpassung begegnet.

Der Ausdruck: assoziative Anpassung ist noch ungebräuchlich. Ich meine ihn wörtlich. Das Wort Anpassung weist auf einen organischen Vorgang hin. Wie wäre die Erwartung, mit der wir der Lösung eines Problems entgegensehen, besser entgegensinnen, wie wäre die intellektuelle Hingabe an einen Gedankenverlauf anders zu erklären, als durch momentan günstigere organische Beziehungen der Hirnrindenzellen, die gerade diesen Gedankengang, diese Assoziationsreihe ermöglichen. Es gibt kaum eine Schwäche, eine Krankheit der Großhirnrinde, welche die assoziative Aufmerksamkeit ungestört ließe. Nicht etwa bloß die für das Schulleben schwerlich in Frage kommenden akuten Gehirnerkrankungen mit ihren Bewußtseinsstörungen, auch chronische Leiden wie Epilepsie, Hysterie und Neurasthenie, und nicht bloß Gehirnleiden, selbst die Allgemeinerkrankungen, welche das Gehirn nur in Mitleidenschaft ziehen, wie Blutarmut und Bleichsucht, Skrofulose, Lungen- und Knochentuberkulose, Infektions-

krankheiten, auch das unselige Erbe von Syphilis und Alkoholismus, selbst Vorstadium und Rekonvaleszenz ernster Erkrankungen stören die assoziative Aufmerksamkeit wie die Geistestätigkeit an sich. — Sie verursachen überhasteten oder schleppenden Vorstellungsverlauf; sie zerstreuen die Gedanken, leiten sie auf Irrwege, oder bannen sie an fixe Ideen; sie drängen zu ungestümer, unvernünftiger Betätigung, oder lähmen den Willen, schläfern ein. Wie könnte ich alle Möglichkeiten auch nur erwähnen! Wenige Schulfälle mögen zur Veranschaulichung cerebraler Hemmungen dienen und zugleich auf ihre diagnostische Bedeutung hinweisen.

Der erste Fall charakterisiert Aufmerksamkeitsstörungen bei einem geistig normalen, aber übermüdeten Mädchen zur Zeit beginnender Geschlechtsreife. — Ein Lehrer beklagt sich in der Examenwoche über die zunehmende Unaufmerksamkeit einer sehr begabten dreizehnjährigen Schülerin. Die Mutter gibt dem Lehrer recht; Lisbeth ist jetzt auch zu Haus verträumt und vergeßlich, zu Besorgungen kaum noch zu brauchen. Aber der strenge mütterliche Tadel macht das Kind nur verwirrter, es gerät in eine elegische Stimmung. Zwar nachmittags hatte Lisbeth sich beim Spiele erheitert; doch bei eintretender Dämmerung bricht sie ganz unerwartet in bittre Tränen aus: »Ach mir kommen jetzt immer so dumme Gedanken. Mir ist's, als hätte ich meine Freundin beleidigt, und ich habe es doch gar nicht so gemeint.« — Wenige Tage später klagt sie, wieder abends, schluchzend dem Dienstmädchen: »Ich denke, ich habe Onkel und Tante lieber als Papa und Mama, und das ist doch gar nicht wahr!« — Als sie, wieder abends, am Restaurationstische keinen Platz neben ihren Angehörigen findet, wird sie still, beginnt zu weinen und macht sich bittere Vorwürfe: »Ich muß immer denken, wenn nur die fremden Leute am Tische alle gestorben wären! Und das wollte ich doch gar nicht!« — Lisbeth wird auf Zeit vom Unterrichte befreit. Die ersten Abende hört man sie noch energisch flüstern: »Nein, nein! — — Ich will nicht! — — Nein, nein!« Dann verschwinden die nervösen Symptome allmählich. Der Schaden, den wohl geistige Überbürdung in der Reifeperiode verursachte, wurde durch noch rechtzeitige, geistige Entlastung geheilt. Lisbeths Aufmerksamkeit genügt wieder den Anforderungen von Haus und Schule. — Wie oft wird wohl die Unaufmerksamkeit reifender Mädchen falsch gedeutet und falsch behandelt! Ich befürworte gesetzliche Abminderung des Lehrstoffes und der Unterrichtszeit für reifende Mädchen, namentlich in höheren Bürgerschulen, Töchterschulen und Instituten. Unser deutsches Volk bedarf gesunder Mütter.

Der zweite Fall zeigt Aufmerksamkeitshemmungen bei einem achtjährigen Mädchen mit hysterischen Anwandlungen. — Ida H macht im achten Jahre Rückschritte in der Volksschule. Sie fühlt einen unwiderstehlichen Drang zu Onanie und mißhandelt sich bis zur Blutung. In die Hilfsschule aufgenommen, wird sie geistig etwas reger. Im nächsten Jahre nimmt ihre Aufmerksamkeit wieder ab. Der erwähnte krankhafte Reiz wird nun plötzlich durch einen anderen abgelöst. Unerträgliches Jucken am Kopfe — ohne sichtbare Ursache — veranlaßt sie zum Wühlen im Haupthaar. Sie umläuft grundlos die Schule oder auf dem Heimwege von der Schule das Elternhaus. Sie spürt weder Hunger noch Sonnenbrand. Erst abends $^1/_2$ 10 Uhr findet sie sich bei den Eltern selbst wieder ein. Der Schularzt konstatiert Anämie und hält Erkrankung an Hysterie für wahrscheinlich. Er verbietet die elterliche Züchtigung, verordnet Eisen, Diät, Bäder, Luftwechsel. Seine Anordnungen werden befolgt; merkliche Besserung ist das Resultat.

Drittens bemerkte ich Hemmungen der assoziativen Aufmerksamkeit als Vorboten von Veitstanz. — Martha L., ein zehnjähriges Kind unserer Hilfsschule, wurde noch empfindlicher, reizbarer, als sie schon war; ihre Aufmerksamkeit für den Gang des Unterrichts nahm ab, ihre Schrift wurde unreinlich und etwas zittrig. Wir Lehrer vermuteten beginnenden Veitstanz. Angesichts der Muskelruhe des Mädchens verneinte erst der Arzt unsere Vermutung. Als er aber dann die willkürliche Zungenbewegung des Kindes nach oben beschränkt fand, bestätigte er unsere Annahme. Das Kind wurde auf ein Vierteljahr vom Unterrichte befreit und mußte geeignete Diät beobachten. Martha erkrankte wirklich an Chorea. Dank der rechtzeitigen Schonung und Pflege peinigte die unangenehme Krankheit die Patientin aber nur wenige Wochen und bloß in geringem Maße. Heute ist Martha weniger nervös und eher aufmerksamer als vorher.

Viertens, geistiger Rückgang vor Schwindsucht. — Anna W. wurde auffallend apathisch. Ihre Aufmerksamkeit, ihr Gedächtnis versagten. Ein großes, wohl skrofulöses Geschwür auf dem Scheitel des Kopfes ließ eine lokale Gehirnerkrankung befürchten. Aber der Arzt fand den Schädel unter der frischen Narbe unversehrt. Wochen vergingen; Annas geistige Energie nahm weiter ab. Dann befremdeten ihr unkindlich langsamer Gang und ihr Frösteln bei angenehmer Außentemperatur. Nach nochmaliger Untersuchung konstatierte der Arzt galoppierende Lungenschwindsucht, die dann tödlich verlief.

Fünftens, habituelle Unaufmerksamkeit bei beginnender Epilepsie. Alfred S. trat erst im dreizehnten Lebensjahre in die Hilfsschule;

denn seine assoziative Aufmerksamkeit versagte bei übrigens sonst nur mäßiger Begabung erst in dieser Zeit. Der kräftig gebaute Knabe wurde zu Hause Bettnässens wegen streng gehalten. Der Arzt entdeckte am Auge des Knaben noch Nystagmus — d. i. zeitweiliges, krankhaftes Zittern des Augapfels — und schloß sofort auf beginnende Epilepsie. Erst nach einem Jahre bestätigte ein großer epileptischer Anfall die Prognose des Arztes. — Wieviel epileptische Kinder mögen im Prodromalstadium wegen krankhafter Unaufmerksamkeit schon bestraft worden sein!

Sechstens, pathologische Unaufmerksamkeit zu Anfang von Basedowscher Krankheit. — Emma L., vielleicht das aufmerksamste Kind ihrer Klasse, nimmt mit dreizehn Jahren körperlich und geistig ab. Wir messen und wägen das Kind und finden, daß seine Größe 6% weniger, sein Körpergewicht 22% weniger beträgt als der Durchschnitt für dieses Alter. Der Arzt konstatiert beginnende Basedowsche Krankheit. Das Mädchen findet bei einvierteljährigem Aufenthalte in einer Sommerfrische und bei geeigneter Pflege ganz wesentliche Besserung.

Was ist den sechs mit wenig Strichen skizzierten Fällen gemeinsam? — Das erste Krankheitssymptom war Abnahme der Aufmerksamkeit im Unterrichte. Seine Erkennung veranlaßte Befragung des Arztes, zweckmäßige, meist mit gutem Erfolge gekrönte Behandlung. Wie oft mag Zunahme kindlicher Unaufmerksamkeit das erste Symptom ernster Erkrankung sein! Wie oft mögen solche Warnungssignale unverstanden und unberücksichtigt bleiben!

Die Kunst taktvoller Erziehung zur Aufmerksamkeit muß mehr wie bisher gepflegt werden; pathologische Hemmnisse soll man möglichst beseitigen. Besonders dem Lehrer ist im täglichen Vergleiche psychischer Funktionen von Kindern desselben Alters und Geschlechts die praktische Grundlage zur Erkennung von individuellen Hemmungen der Aufmerksamkeit gegeben. Er ist in erster Linie verpflichtet, denselben nachzugehen, sie unter Beratung mit den Schülereltern und dem Schularzte diagnostisch zu erfassen und pädagogisch zu berücksichtigen. (Lebhafter Beifall und Dankesworte des Vorsitzenden.)

Herr Dr. Engelsperger-München: Manche Aufmerksamkeitsschwankungen werden nicht durch Nachsicht, sondern durch ein verständiges, festes Entgegentreten beseitigt. Freilich sind das Grenzfälle. Bei der Beurteilung der Aufmerksamkeitsstörungen kann uns der Schularzt von großem Nutzen sein. Die Schule muß vom Kinde auch Überwindung kleiner Schwächen verlangen, die für das spätere Leben wichtig ist. Auch in dieser Hinsicht ist die Individualität des Kindes zu beachten.

Herr Realschuldirektor Prof. Zelle-Berlin: Das behandelte Thema hätte lauten müssen: Über die pathologischen Hemmungen. Interessanter für den Lehrer aber wäre es gewesen, von der Behandlung der individuellen Hemmungen ganz gesunder Kinder zu hören. Herr Dr. Engelsperger hat Recht. Selbst Zahnschmerzen muß das Kind ertragen lernen.

Herr Institutsdirektor Rosenbaum-Niederschönhausen-Berlin: Eine physische Ursache von Aufmerksamkeitsstörungen ist auch sehr häufig die Onanie bei Kindern, eine den Eltern nur zu oft unbekannte Sache. Man beobachte das Kind genau und gewöhne ihm bei Zeiten die Unarten ab. Um dies zu erreichen, wirke man auf diesem Gebiete durch Wort und Schrift. So trägt man sicher zur Hebung der geistigen und körperlichen Entwickelung der Menschheit bei.

Herr Rektor Dannmeier-Kiel: Die Art des einen Herrn Vorredners, trotz heftiger Zahnschmerzen den Schüler zur Aufmerksamkeit zwingen zu wollen, kann derjenige nicht für richtig halten, der selbst Zahnschmerzen gehabt hat. Will man Schädigungen der Aufmerksamkeit durch dieselben vorbeugen, so empfehle ich das Beispiel Straßburgs mit seiner Schulzahnklinik. Eine solche haben wir in Kiel noch nicht, aber ein Zahnarzt, Herr Hinrichsen, hatte sich bereit erklärt, alle zahnkranken Kinder meiner, der 3. Mädchen-Volksschule unentgeltlich zu behandeln. Mit Einwilligung der Eltern haben wir die zahnkranken Kinder zu ihm geschickt und seitdem haben wir fast keine Störungen des Unterrichts durch Zahnschmerzen und fast keine Versäumnis infolge derselben. — Eine willensfeste Behandlung von an Veitstanz Leidenden muß mit Vorsicht und Geschick versucht werden, kann dann aber von Nutzen sein. — Den Vortrag ergänzen möchte ich durch den Hinweis auf eine noch weitverbreitete Unsitte, nämlich die, den Kindern geistige Getränke zu geben. Daß sie ein häufiges und sehr störendes Hindernis der Aufmerksamkeit ist, beweist unter anderm eine Maßnahme, zu welcher sich die Leitung der Altonaer 1. Knaben-Mittelschule gedrängt sah. Die Lehrer hatten beobachtet, daß die Schüler am Montag viel unaufmerksamer und weniger leistungsfähig waren als an andern Wochentagen, und fanden den Grund im Genuß alkoholhaltiger Getränke am Sonntag. Der Rektor ersuchte daher die Eltern durch eine gedruckte Mitteilung, den Knaben kein Bier oder andere alkoholhaltige Getränke zu geben. (Zuruf: Ist in Berlin auch nötig!) Jawohl, verehrte Zuhörer, das ist allgemein nötig; aus Erhebungen, die der Deutsche Verein abstinenter Lehrer, Herr Dr. Fröhlich-Wien sowie manche Lehrer, Schulinspektoren und Schulärzte an andern Orten angestellt haben, geht hervor, daß nur ein sehr kleiner Teil der Kinder keine alkoholhaltigen Getränke genießt. Ich kann nicht eingehen auf die Schädigung der Schularbeit durch den Alkoholgenuß der Eltern. Meine Damen und Herren, unserer Arbeit in der Schule und unserer Schüler wegen müssen wir alle die gänzliche Befreiung der Jugend von alkoholischen Getränken jeder Art fordern und fördern. Auch hierzu ist der Weg geeignet, den der Vortragende empfahl, jede Gelegenheit muß benutzt werden, die Eltern aufzuklären.

Herr Institutsdirektor Rosenbaum-Niederschönhausen-Berlin betont, Strenge (im Sinne von Härte) sei nicht von nöten; man solle als Päda-

goge dieses mit einer üblen Nebenbedeutung behaftete Wort lieber nicht gebrauchen. Der Lehrer übe jedoch Konsequenz, selbst dann, wenn diese als Strenge erscheinen sollte.

Herr Dr. Engelsperger-München: Manche Störungen der Aufmerksamkeit seien richtiger auf (schlechte) Gewöhnungen als auf den Einfluß des Alkohols zurückzuführen, der wohl die Ursache vieler, aber doch nicht aller üblen Erscheinungen sei.

Herr Hilfsschul-Direktor J. Delitsch-Plauen i. V. erhält das Schlußwort und erklärt: Jede individuelle Hemmung sei auch pathologisch. Er habe nicht über die Behandlung der pathologischen Aufmerksamkeit gesprochen; er wolle nur auf die Ursachen der Aufmerksamkeitshemmungen hinweisen, um so auf die Einsicht hinzuleiten, daß ein voreiliges hartes Urteil über die Unaufmerksamkeit ungerechtfertigt und die Erforschung jener Ursachen zweckdienlicher sei.

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Professor Dr. E. Martinak-Graz: Wir danken dem Herrn Vortragenden für seine wertvollen Ausführungen über einen so ernsten und wichtigen Punkt des Schullebens. Die in der Debatte berührte Frage, ob Strenge anzuwenden sei oder nicht, tritt dagegen in die zweite Linie. Vor allem handelt es sich doch darum, die Ursachen der Unaufmerksamkeit zu erkennen. — Ich schließe die Sitzung.

Sitzung am Dienstag, dem 2. Oktober, $11^1/_2$ Uhr Vormittags.

Die Verhandlungen der unter dem Vorsitz des Herrn Prof. Dr. E. Martinak-Graz stattfindenden Sitzung beginnen mit dem Vortrage des Herrn Dr. phil. **Friedrich Schmidt**-Würzburg über

Haus- und Prüfungsaufsatz. (Eine experimentelle Studie.)

(Autoreferat.)

Die Frage nach dem Prüfungsaufsatze ist wegen ihrer außerordentlichen Tragweite für die schulentlassene Jugend und vom Standpunkte der Schulgerechtigkeit aus wertvoll genug, um durch das Feuer der experimentellen Analyse entschieden bezw. geläutert zu werden. Aus diesem Grunde gibt Referent eine kurze Entwicklungsgeschichte des Problems, charakterisiert das methodologische Verfahren, mittels dessen er in die komplizierten Bedingungen eingedrungen ist, teilt die Versuchsergebnisse mit und zieht daraus seine pädagogischen Folgerungen. Die Frage entwickelte sich aus 2 Vorarbeiten des Referenten: »Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes« und »Experimentelle Untersuchungen über den Aufsatz des Volksschülers in Haus und Schule«. Dort hat sich u. a. gezeigt, daß die in stiller Einsamkeit mit Ruhe und Zeit zu Hause angefertigten Aufsätze qualitativ besser ausgefallen sind als die unter dem Einflusse der Masse in der Schule ausgeführten; hier ergab die Analyse u. a., daß der Prüfungsgedanke zu vorsätzlich guten Leistungen sowohl als auch zu minderwertigen führen kann, die dann unter das Qualitätsniveau der mit günstigen Bedingungen ausgeführten Hausaufsätzen herabsanken. Gegenstand des nunmehrigen Referates sind Prüfungsaufsätze, welche bei der Abgangsprüfung aus der Würzburger Volksschule durch den Kommissar der Prüfung gegeben wurden. Eine Mädchen- und eine Knabenklasse hatten unmittelbar vor dem Prüfungsaufsatze (Pr.-A.) dasselbe Thema »Unser letzter Unterrichtsgang« als Hausaufsatz (H.-A.) auszuarbeiten. Diese H.-A. und Pr.-A. bilden das Untersuchungsmaterial, das folgende methodologische Bearbeitung erfuhr: Die doppelte, jeweils unabhängig

voneinander ausgeführte Korrektur ergab materielle und formelle Fehler, welche nach ihren Arten beschrieben wurden und in einer Skala ihre Anordnung fanden. Jede Fehlerart erhielt einen Ziffernwert und die Qualität wurde durch Einzel- und Gesamtvergleiche der Summen, Mittelwerte und mittleren Variationen festgestellt. Den Maßstab für den Pr.-A. gab der H.-A. Darum mußte untersucht werden unter welchen allgemeinen und besonderen Bedingungen die häusliche Arbeit ausgeführt worden ist. Im ersteren Sinne kam sie in Beziehung zu dem sozialen Milieu des Schülers, d. i. zum Verhalten der Eltern und Geschwister zu den H.-A., zu den häuslichen Arbeitsräumen und der Arbeitszeit; im zweiten Sinne zu der Konstellation des Schülers, seinen Aufmerksamkeitsverhältnissen wie Störung und Ablenkung, Begabung, Stilnote u. a. Zur Erforschung dieser Verhältnisse waren Fragebögen auszufüllen. Es hat sich gezeigt, daß weitaus die meisten Schüler in häuslicher Stille arbeiten konnten. Das Interesse der Eltern um die Arbeiten ihrer Kinder ist so gut wie nicht vorhanden. Auch die Geschwister interessierten sich nicht. Überall da, wo rein äußerliche Störungen wie Kinderlärm auf der Straße u. dergl. konstatiert wurde, ist deshalb von einer schlechteren Qualität nicht die Rede. Die Aufmerksamkeit kompensiert sie; wo innere Störungen wie Fragen u. dergl. vorlagen, waren sie meist vom verschlechternden Einflusse auf die Güte der Arbeit. Die Arbeitsräume lagen in einem neugebauten Stadtteile mit hygienisch günstigsten Verhältnissen. Die selbstgewählte häusliche Arbeitszeit wies ein gemütlicheres Arbeitstempo auf als die vorgeschriebene Prüfungszeit, die durch ein beschleunigteres Tempo ausgefüllt wurde. Die Leistungen, welche innerhalb der Zeit nach dem Gottesdienste (3^h) und vor dem Spaziergange vollbracht wurden, erreichten zumeist den Mittelwert nicht. Die Abendstunde von 8—9 zeigte ein Eilen und damit hohe quantitative Werte. Zu Hause dominierten stark die Unlustgefühle, Konflikte zwischen Pflicht und Spiel, Gefühle des Neides, der Ärgernis, andere Verstimmungen, des Unwillens. Dieser Druck auf dem Kindergemüte machte sich nach getaner Arbeit oft drastisch bemerkbar. Vereinzelt herrschten auch intellektuelle Lustgefühle bei der Arbeit vor, welche eine Vertiefung in dieselbe herbeiführten. Die Knaben hatten viel weniger Gemütsbewegungen als die Mädchen. Die Einnahme von Kaffee, Imbissen, sowie ein Schläfchen vor der Arbeit stimmten ungemein arbeitsfreudig. Der Wille des Kindes zum häuslichen Arbeiten und Überwinden von Hindernissen ist ein relativ starker zu nennen. Die Begleiterscheinungen der Pr.-A. wie das fragende Auge des Lehrers, die

Befriedigung des Ehrgeizes am Messen mit den Leistungen des Mitschülers, die Prüfungsangst, das Wandern der Blicke auf das Blatt des Nachbarn trotz strenger Aufsicht durch den Lehrer, das Zuflüstern von Stichwörtern, das oft ergebnislose Nachdenken u. a. waren weniger Quellen der Arbeitsfreudigkeit. Hinsichtlich der Quantitäten der Arbeiten ist zu vermerken, daß die H.-A. durchgehends kürzer als die Pr.-A. sind. Die mittleren Variationen ergeben, daß die H.-A. der Mädchen ein größeres Streuungsgebiet (2 $\times$ 46 um den Mittelwert 216) aufweisen als die Pr.-A. (2 $\times$ 38 um 273). Das heißt: Die Mädchen zeigen zu Hause eine größere Selbständigkeit im Gebrauche ihres Wortschatzes, der bei der Prüfung quantitativ hervorstechend uniformiert wird. Diese Erscheinung tritt bei den Knabenaufsätzen in Haus und Prüfung auffallend zurück im Sinne einer besseren Ausgleichung. Das geringere Hausquantum hat noch in etwas anderem als der bereits skizzierten Gefühlslage und offenbar kürzeren Arbeitszeit seinen Grund, der schon ins Qualitative hinüberspielt: In H.-A. wurde mehr gruppierend beschrieben und weniger Worte dazu gebraucht; im Pr.-A. mehr aufzählend im Räumlich-Nacheinander, was mehr Worte erheischte. Aus der Diskussion der Qualitätstabellen ergibt sich im allgemeinen folgendes: Die H.-A. sind durchgehends qualitativ geringer als die Pr.-A. In materieller Hinsicht sind erstere ebenfalls minderwertiger als letztere, doch arbeiteten die Knaben zu Hause besser als die Mädchen im Vergleich zu ihren Pr.-A. in formeller Hinsicht sind die H.-A. bedeutend geringer als die Pr.-A. Das sind typische Züge hüben und drüben; doch wird das bescheidene Qualitätsplus in den Pr.-A. der Mädchen durch den bestechlichen Glanz der Form erreicht oder mit anderen Worten die schlechter geschriebenen H.-A. nähern sich materiell sehr den Pr.-A. Im besondern besprach der Referent die einzelnen Fehlerarten, gruppierte sie nach der Häufigkeit ihres Auftretens und motivierte sie psychologisch. Dabei kam er zu sprechen auf das lokale Kolorit der Kindersprache, auf den kindertümlichen Stiel, auf typische Haus- und Prüfungsfehler, auf den mädchen- und knabenhaften Stil, auf die reinen Stilwerte, welche mittels eines Schnittes durch den materiellen Teil der Tabellen von den orthographischen und grammatischen Werten isoliert wurden, auf den Charakter der Haus- und Prüfungsstile, auf die Psychologie der zu weitgefaßten Themata und stellt — nachdem auch die Stilwerte von Probearbeiten der vier oberen Mädchen- und ebenso vielen Knabenklassen eruiert worden sind — die Ergebnisse und ihre Bedeutung für die Praxis wie folgt zusammen:

1. Die Tatsache, daß eine Knabenklasse bei ihrer Abgangsprüfung aus der Volksschule einen schlechteren Stil geschrieben hat als zu Hause; die Mädchenklasse jedoch einen besseren, erschüttert den Wert der Pr.-A. und mahnt zur Vorsicht bei Qualifikationen der Stilleistungen.

2. Die Probeaufsätze (Skriptionen) zeigten in ihren Stilwerten nicht den wahren, sondern einen niedrigen Stand des stilistischen Könnens, täuschen demnach das Prüfungsurteil und sind deshalb zu verwerfen.

3. In formeller Beziehung taten sich die Schlußprüfungsaufsätze hervor; die Probearbeiten dagegen sind auch formell nicht sorgfältig und verfehlen ebenfalls von dieser Seite aus ihren Zweck.

4. Der Prüfungsstil zeigt in seinem Bestreben, quantitativ viel und formell schönes zu bringen, eine gewisse Oberflächlichkeit, die den Prüfling mehr auf dem Gebiete der Wahrnehmung von Sinneseindrücken stehen und keinen Persönlichkeitsstil entfalten läßt.

5. Der Hausstil dagegen hat bei nicht ganz ungünstigen Bedingungen in seiner unschönen Form und Kürze bessere stilistische Qualitäten stecken, die das Ergebnis nicht nur der Wahrnehmung, sondern auch oft recht gelungener assoziativen Verschmelzungen und Einfühlungen sind.

6. Der Prüfungsgedanke dringt nach unsern Untersuchungen in das weichere Gemüt der Mädchen tiefer ein als auf die mehr Gleichmut bewahrenden Knaben. Das Mädchen bringt aber infolge seiner Ängstlichkeit bessere Ergebnisse hervor als der sich offenbar mehr gleichgültig und auch leichtsinniger zeigende Knabe.

7. Es ist methodisch falsch, weitgefaßte Aufsatzthemata den Volksschülern zu geben; nur enggefaßte entsprechen ihrer geistigen Verfassung und entbinden ihre produktiven Kräfte.

8. Zu einem gänzlichen Ausfall von Aufsätzen in der Abgangsprüfung bin ich auf Grund dieser Untersuchungen nicht gekommen. (Lebhafter Beifall und Dank des Vorsitzenden.)

Herr Realschuldirektor Professor Zelle-Berlin: Bei dem behandelten Probleme sei es von wesentlicher Bedeutung, ob man es mit einer kleinen oder großen Klassengemeinschaft zu tun habe, ob es sich um eine große oder kleine Stadt handle. Für die große Stadt gelte: Der Klassenaufsatz wird besser angefertigt als der Hausaufsatz. Das Umgekehrte gelte von der Kleinstadt.

Herr Direktor Dr. C. Andreae-Kaiserslautern: Der Herr Vortragende hatte die Güte darauf hinzuweisen, daß das Ergebnis seiner Untersuchungen sich mit der Auffassung deckt, welche ich schon vor Jahren in einem Vortrag »Zur Psychologie der Examina« (erschienen in der Zeitschrift von Dr. Kemsies für Pädagogische Psychologie 1899, I. Heft 3) vertrat. Es

muß das Zutrauen zu einem Untersuchungsresultat erheblich steigern, wenn es auf zwei so verschiedenen Wegen sich ergibt. Doch ich habe nicht die Absicht, auf das Verhältnis der beiden Methoden hier näher einzugehen; ich möchte vielmehr auf eine Seite aufmerksam machen, die sich mir aus meinen beruflichen Erfahrungen heraus besonders nahelegt. Wir haben in den Seminaren Psychologie zu treiben, und es gehört zu den schwierigsten Aufgaben, junge Leute in dieses Gebiet so einzuführen, daß sie sich nicht nur eine Anzahl von allgemeinen Sätzen aneignen, sondern Blick und Verständnis gewinnen für die eigentümlichen psychologischen Aufgaben, wie sie das Schulleben dem Lehrer stellt, und gewillt sind, sich auch an ihrer Lösung zu versuchen. Dazu scheinen mir nun Arbeiten, wie die hier vorgetragene, besonders verwendbar. Sie zeigen, wie ein relativ einfaches Verfahren durch Sichtung praktischer Erfahrungen hinüberführt auf das Gebiet psychologischer Überlegung, welche einmal begonnen von Punkt zu Punkt weiter geleitet werden kann. Auf diesem Wege ließe sich der Unterricht befreien von dem Druck einer falschen Gründlichkeit, welche zwar abfragbare Kenntnisse erzielt, aber selten vordringt zur Erzeugung eines dauernden Interesses.

Herr Dr. F. Schmidt-Würzburg stimmt in seinem Schlußwort dem Herrn Vorredner zu.

Es folgt der Vortrag des Herrn Direktors **Archenhold**-Sternwarte Treptow (bei Berlin) über

Die Bedeutung des Unterrichts im Freien in Mathematik und Naturwissenschaft. [1])

Herr Seminardirektor Dr. Pabst-Leipzig: Auch er befürworte die vom Herrn Redner vorgeschlagene Art des mathematischen Unterrichts. Er selbst führte als Lehrer in ähnlicher Weise die Schüler in Trigonometrie und mathematische Geometrie ein. Ein so bestellter guter Unterricht mache die Schüler froh und glücklich. Wenn die Schüler schwierig und träge sind, so liege die Schuld fast stets am Lehrer. Man gebe den Knaben nur Gelegenheit, zu schaffen und selbst anzufertigen, dann werde man nicht mehr der Schulstrafen bedürfen.

Herr Martin Glück-Stuttgart: Daß andere schon früher einen ähnlichen Unterricht gefordert und erteilt haben, hat der Herr Referent mit Recht hervorgehoben. Ich erinnere an Rousseau und ganz besonders an Herbart, der in seinen Berichten an Herrn Steiger, den Vater seiner Zöglinge, im Zusammenhang mit Mathematik und Naturwissenschaft von »Materialien zu Experimenten« und von »Zählen und Messen« redet und neben den »Lehrstunden« auch einige »Übungsstunden« verlangt. Im »Umriß« fordert er: »Zählen, Messen, Wägen, wo es geschehen kann«. Seine Anhänger haben sich schon längst bemüht, den Mathematikunter-

[1]) Die wiederholten Bitten der Redaktion um Einsendung des Vortragsmanuskriptes oder eines Autoreferates für den vorliegenden Bericht sind unbeantwortet geblieben.

richt seinen Angaben gemäß zu gestalten. Im Universitätsseminar Jena wird die Formenlehre fast ganz auf »Messen« u. ä. aufgebaut, und man macht dort die Erfahrung, daß die Schüler nicht nur mit Lust bei dieser Arbeit sind, sondern daß ihnen die »Geometrie« auch nicht so schwierig erscheint. Bei dieser Art des Unterrichts hat man noch den weitern Vorteil, daß man nicht nach dem System des Lehrbuches fortzuschreiten braucht, sondern immer von Problemen des praktischen Lebens ausgehen kann. Für den Lehrer hat die Sache aber eine Schwierigkeit. Wer etwa Geometrie nach Spieker gelernt hat, dem fällt dieses praktische Vorgehen schwer. Es wäre deshalb dankenswert, wenn der Herr Vortragende seinen Gang und seine Hilfsmittel in einem Buch der weiteren Öffentlichkeit zugänglich machen würde. Es fänden sich gewiß viele, die »in 10 Stunden das Pensum eines 3jährigen Unterrichts« sich aneignen möchten.

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Professor Dr. E. Martinak-Graz, betont im Anschlusse an die Diskussion die außerordentliche Wichtigkeit, das intellektuelle Bedürfnis des Schülers nach Belehrung zu wecken und geschickt auszunutzen. Die so oft betonte Analogie zur physischen Nahrungsaufnahme spreche ja doch nur zu deutlich.

Hierauf wird die Sitzung geschlossen.

Sitzung am Dienstag, dem 2. Oktober, 4 Uhr Nachmittags.

Der Vorsitzende, Herr Professor W. Rein-Jena, eröffnet die Sitzung und erteilt sogleich dem Lehrer am Trüperschen Erziehungsheim Herrn **Hugo Landmann**-Jena das Wort zu seinem Vortrage

Über die Möglichkeit der Beeinflussung abnormer Ideenassoziation durch Erziehung und Unterricht.

Ideenassoziation ist für die Unterrichtspraxis die Art und Weise, in welcher der Kindesgeist Vorstellungen miteinander zu verbinden pflegt. Die Art der Ideenassoziation bildet eins der wesentlichen Merkmale der Individualität. Sie bestimmt das geistige Leben. Daraus erhellt von selbst ihre große Bedeutung für Erziehung und Unterricht und die Notwendigkeit ihrer Beachtung bei der Beeinflussung und Beurteilung der Schüler und Zöglinge. Ist die Ideenassoziation gesund, so ist das Geistesleben gesund, ist die Ideenassoziation anormal, so ist das geistige Leben abnorm.

In Hinsicht auf den sachlichen Untergrund der Ideenassoziation hat das normale Geistesleben zwei wesentliche Merkmale:

1. Die verbundenen Wortvorstellungen haben sachlichen Inhalt.
2. Der Sachinhalt wirkt bestimmend auf die Vorstellungen, welche ausgewählt und zur Reihe miteinander verbunden werden.

Der abnorme Geist verstößt dagegen. Das wollen wir an der Hand typischer Beispiele untersuchen, die der eigenen Beobachtung entstammen, meinend, daß Umwandlung abnormer in normale Ideenassoziation Gesundmachung des kranken Geistes bedeutet. Es erheben sich daraus die Fragen: 1. Welche abnormen Ideenassoziationen kommen im minderwertigen kindlichen Geiste häufig vor? 2. Durch welche Mittel erscheint die Beeinflussung einer charakteristischen Störung möglich? 3. Wo liegt die Grenze der Beeinflussung in jedem Falle?

I. Verbal gerichtete Ideenassoziation.

1. Ein vierzehnjähriger Knabe redet gern vom Gewitter. Eines Tages droht ein solches sich über unserm Heim zu entladen. Der

Knabe hat von den Gewitteranzeichen noch nichts bemerkt, da veranlasse ich ihn, ohne ihm einen Hinweis auf das am Himmel drohende Unwetter zu geben, über sein Lieblingsthema zu reden.

Lebhaft fängt er sofort furchtbare Gewitter zu schildern an, von denen ihm die Großmutter erzählt hat, und danach redet er von andern, über die in der Zeitung gestanden haben soll. Mit der Äußerung großer Furcht endet er seine Erzählung: »Ich fürchte mich sehr vor einem Gewitter. Wenn eins kommt, krieche ich am liebsten ins Bett, dahin schlägt der Blitz nicht.« Kaum ist das Wort gesprochen, da wettert es draußen gewaltig los. Doch Verfinsterung des Himmels, Blitz, Donner, Sturm und Regen gehen wirkungslos an unserm Wetterhelden vorüber: er zeigt keine Furcht, aber auch kein Verlangen, den Verlauf des Gewitters zu beobachten. Die Gewitter der Großmutter und Zeitungen interessieren ihn mehr. Er hat die Worte Gewitter, Furcht und Gefahr als Vokabeln mit einem Minimum von Phantasieinhalt im Bewußtsein und hält sie verbunden miteinander ohne ihren sachlichen Untergrund in der Wirklichkeit.

2. Es ist regnerisches, kaltes Herbstwetter. Ich will trotzdem mit einigen Knaben ausgehen und fordere sie auf, sich bereit zu halten. Vor der Tür erwarten sie mich mit Schirm und Überzieher. Nur ein Knabe steht ohne Schirm und Überzieher frierend da und läßt sich einregnen.

Die Wirkungen von Regen und Kälte und auch der Anblick der geschützten Kameraden bringen ihn nicht auf den Gedanken, sich auch zu schützen. Da frage ich: »Hast du keinen Schirm und Überzieher?« Darauf geht er sofort hin, die Dinge zu holen, und bei der Rückkehr sagt er: »Überzieher und Schirm muß man bei schlechtem Wetter mitnehmen. Das ist ja ihr Zweck.« — Der wertvolle Zweckbegriff ist hier vorhanden, aber nur in verbaler Verbindung und wirkt deshalb nicht auf das Handeln.

3. Es ist Naturbetrachtung. Ein Tulpenexemplar wird einem Schüler in die Hand gegeben mit der Aufforderung, die Pflanze zu beschreiben. Ratlos steht er da und sagt nach einigem Zögern: »Das kann ich nicht, weil ich nicht weiß, wie sie heißt.« Da er zu weitern Angaben gedrängt wird, zeigt und benennt er schließlich richtig die Blüte, Blätter und Wurzeln. Auf die geringe Leistung bemerke ich: Ich wundere mich, daß du die bekannte Tulpe nicht besser beschreiben kannst. Indem nun der Knabe den Namen »Tulpe« hört, ist er flink mit einer eingehenden, durchaus zutreffenden Beschreibung bei der Hand, die aus irgend einem Buche stammt. — Leider kann er aber keine der den Sachvorstellungen entsprechen-

den Objektteile, über die er redet, zeigen und er mag die Objekte auch gar nicht mit den Sinnen wahrnehmen. Es genügt ihm, die entsprechenden Worte lesend oder hörend aufgenommen zu haben.

4. Endlich einige Leistungen eines fünfzehnjährigen Knaben, der als Redakteur einer kleinen geschriebenen Dichterzeitung (Schülerzeitung) Märchen schreibt und Reime schmiedet.

Zur allgemeinen Charakterisierung der literarischen Befähigung des Knaben diene folgendes kleine Gedicht:

Frühlingsbotschaft.[1])

I. „Es blühen die Blumen wieder, es grünt die Bergeswand. Es knospen die Bäume und Sträucher wie herrlich wird's in dem Land. Und ferne auf sonnigen Höhen streift heiter und frei der Wind; der Winter ist nun vergangen, der Frühling kommt an gelind.“

Noch ein zweites, etwas längeres Gedicht:

Am Tore des Städtchens.

1. Die Sonne will untergehen
Am Himmel der Mond schon lacht.
Und leise mit Engelsflügeln
Sich breitet die düstre Nacht.

2. Man hört nun die Tannen rauschen
Im nahen grünen Wald.
Weit über Berges Höhen
Des Weidmanns Horn erschallt.

3. Ich stehe am einsamen Tore
Des Städchens so ganz allein,
Fern von der Welt verlassen
Im Abendsonnenschein.

4. Ich denk' an die schönen Zeiten
Der Jugend und an das Glück,
Die früher ich einst erlebet
O, kehrten sie doch zurück.

Es ist nicht ausgeschlossen, daß die beiden Gedichte durch eine verbessernde Hand gegangen sind, durch die gewisse Fehler, die sonst charakteristisch für des Knaben Ideenassoziation sind, gestrichen wurden. Die fehlerhafte Ideenassoziation tritt nun in nachfolgendem »Osterlied« deutlicher hervor:

Osterlied.

1. Es blühen im Garten die Blümelein,
Es lacht am Himmel der Sonnenschein,
Und Ostern war nicht mehr fern noch weit
Wenn's auch noch hagelt, stürmt und schneit.

2. Still war es im Tale und ringsumher
Hört man das Singen der Vöglein nicht mehr,
Doch weit vom Tale im schattigen Hain
Sitzen die Hasen beim Mondenschein.

»Bruchteil aus einem Gedicht. Die andern Strophen sind nichts besonderes.« So steht wörtlich unter dem Gedicht.

Auch hier klingen Worte, und die Verbindungen sind nur nach

[1]) Die Gedichte sind getreue Kopien.

Rhythmus und Reim bei minimalem und teilweise falschem Inhalte zu stande gekommen.

Was ist nun das gemeinsam Charakteristische der Ideenassoziation in den vier Beispielen Gewitter, Überzieher, Tulpe, Osterlied?

Es ist dieses: a) Direkte Objektempfindungen befördern hier in einem weit geringeren Maße als Wortempfindungen den Ablauf von Assoziationsreihen. Das Wort ohne deutlichen, klaren und lebendigen sachlichen Untergrund regt die Ideenassoziation an und regiert sie in ihrem ganzen Verlaufe. Direkte Objektempfindungen, selbst solche stärkster Intensität, zeigen keine oder nur geringe die Ideenassoziation anregende und treibende Kraft.

b) Der Verbalismus, in dem sich die Kinder bewegen, ist weder der Haus- noch der Schulerziehung ausschließlich aufs Kerbholz zu schreiben. Er ist durchaus pathologisch bedingt.

Es fragt sich nun, ob Erziehung und Unterricht das Übel zu vermindern vermögen? Die Antwort resultiert aus folgenden Tatsachen:

1. Kinder solcher Art sind körperlich durchschnittlich gut entwickelt, haben aber in auffallender Weise meistens etwas Steifes, Ungelenkes und Unbeholfenes in allen Bewegungen. Besonders versagt bei ihnen die feinere Muskulatur der Hand den Dienst, so daß sie manuell sehr ungeschickt sind.

2. Das Auge zeigt einen den Dingen dieser Welt vorherrschend abgewandten Blick. Es ist nicht neugierig für Details, tangiert die realen Dinge und Erscheinungen nur und schaut meistens ins Leere oder auch sozusagen in sich hinein.

3. Die Kinder leben selten mit ihren Gedanken in der Gegenwart. Mehr haften sie an vergangenen und am meisten an erwarteten, größtenteils eingebildeten Dingen. Sie sind die Menschen der Wünsche und Hoffnungen.

4. Man findet durch Prüfung bei ihnen wenig Assoziationen mit räumlich und zeitlich deutlich ausgeprägten Individualkoeffizienten.

Sucht man bei dieser Sachlage nach zweckmäßigen Maßnahmen, den verbalen Charakter der Ideenassoziation zu versachlichen, so bietet sich als einziges Mittel das an, den Kindern auf dem Wege intensiver Sinnesanschauungen qualitativ vollwertige Vorstellungen zu verschaffen. Das ist indessen leichter gedacht und gesagt als getan. Es versagen nämlich Gesichts-, Tast- und Muskelsinn den Dienst, wenn man sie zur Bildung vollwertiger Vorstellungen auf dem Wege intensiver deutlicher Empfindungen reizempfänglich zu machen versucht. Bei größter Mühe gelingt es z. B. nicht, den Blick eines solchen debilen Kindes auf ein noch so interessantes Anschauungsobjekt einzustellen. Die Kinder geben an,

alles genau zu sehen, doch merkt man es den Augen an, daß sie nicht an dem Objekt haften. Fordert man die Kinder auf, das angeblich genau Gesehene zu zeigen, so fahren sie mit dem Zeigestock oder Finger um den Kernpunkt in mehr oder weniger großem Bogen herum.

Ähnliche Erscheinungen zeigen sich bei der Inanspruchnahme des Tastsinnes. Die Kinder erweisen sich als unfähig, irgend einen nicht geradezu alltäglichen Gegenstand zur Feststellung seiner Form und Eigenschaften in rechter, intensiver Weise zu begreifen. Sie »tatschen« tölpelhaft an den Dingen herum, selten aber wird etwas mit den Fingerspitzen recht unter Griff genommen, und nie bemerkt man bei ihren Tastversuchen Augenglanz und Stirnrunzeln als Zeichen intensiver Aufmerksamkeit und Forschung.

Damit ist der Punkt angedeutet, wo der Hebel zur Versachlichung der Assoziationen angesetzt werden muß. Ein schönes Wort von der Sprache heißt: »Die Sprache denkt.« Das geschieht aber nur da, wo die Sprache sozusagen aus den Sachvorstellungen geboren wurde. Es geschieht da, wo der Geist immer ein starkes sachliches Interesse zeigt und sich nicht mit der leeren Wortvorstellung für eine Sache zufrieden gibt. Das normale Kind entwickelt sich so: es fragt nach dem Sinn eines ihm neuen Wortklanges und verlangt damit nach inniger, d. h. gleichzeitiger Inbeziehungsetzung von Wort und Sache. Das sinnenstumpfe, abnorme Kind entbehrt des natürlichen Verlangens nach Sachvorstellungen und haftet am inhaltlosen Wort. Hier gilt es, die Hand an die Arbeit zu legen und zwar so früh wie möglich. Das Kind muß immer in die Sachen hineingestellt werden und vor allem selbst damit handeln. Im Tun gilt es an rechter Stelle Wort und Sache assoziativ zu verbinden. Das beste Beispiel dafür, daß damit etwas zu erreichen ist, liefert das abnorme Kind, das auf dem Lande im Bauernhause aufwächst, im Verhältnis zu dem Kinde, das sich in der Stadt unter der Führung von Erzieherinnen entwickelt. Das Landkind besitzt geringen Sprachschatz, aber es steckt Sachinhalt darin, der zu rüstigem Handeln geeignet macht. Das Stadtkind dagegen ist reich an Wortassoziationen, aber vollständig unbrauchbar zu irgend einer Betätigung. Hier zeigt sich klar, wie die von Laien geübte Dorferziehung über der angeblich fachmännischen stehen kann. Suchen wir darum die bäuerliche Erziehung mit den rechten pädagogischen Modifikationen auszuführen, dann werden wir der Verbalassoziation am besten entgegenarbeiten. Also hinein mit solchen Kindern in Handfertigkeits-, Land- und Gartenarbeit! Hinein in Spiele, die die Sinne üben! Hinaus mit dem Unterricht im Zimmer auf Betätigungsfelder, wo es heißt: Durch

Tun zum Auffassen und Können, von der Sache zum Wort! Geht man so vor, dann lassen sich schöne Erfolge erringen!

Es gibt freilich viele Fälle, wo trotz aller Mühe der verbale Assoziationscharakter die unbestrittene Herrschaft behält und der geistige Zustand der Kinder damit im allgemeinen stationär bleibt. Solche Individuen bleiben dann zeitlebens unselbständig und bedürfen ständiger Bevormundung.

In der Arbeit sind sie dort am ehesten brauchbar, wo das Schema die Arbeit regiert. Ihr theoretisches Wissen — es ist oft nicht wenig —, das an sich zu zweckentsprechendem Handeln vollkommen ausreicht, bewahrt sie nie vor törichtem Beginnen, wenn sie selbständig handeln sollen. Ich möchte das zum Abschluß der charakterisierten verbalen Ideenassoziation noch durch ein Beispiel belegen.

Ein im gärtnerischen Berufe tätiger Jüngling, der unter Anleitung immer korrekt arbeitet, soll einmal bei Abwesenheit des Obergärtners die Heizung des Gewächshauses durchführen. Dieses ist in eine Warm- und Kaltabteilung gegliedert. Der Jüngling will die Heizung nun so bedienen, daß der gelernten Theorie entsprechend im Kaltabteil 8° und im Warmabteil 24° Wärme sind. Die Heizung durchzieht als Kanalheizung beide Abteilungen. Während nun in dem Warmhaus die vorgeschriebene Temperatur bald erreicht ist, steht das Quecksilber am Thermometer der andern Abteilung noch zu tief. Da hilft sich der Jüngling so: Im Warmhaus werden bei 15° Außenkälte die Fenster geöffnet, und es wird noch mehr eingeheizt. Resultat: Ein Teil der Pflanzen über dem Kanal geht bei Siedehitze und ein anderer Teil an den offenen Fenstern bei 15° Kälte zu Grunde.

Das geschieht, obgleich der Jüngling genau weiß, wieviel Grad Temperatur den einzelnen Gewächsen zuträglich ist. — Die Wortassoziation ist da, wirkt aber in der sachlichen Arbeit nicht, trotz der starken Empfindungsanlässe dazu.

Das Hauptmerkmal der vier behandelten Beispiele war der Inhaltsmangel in der Ideenassoziation. Das letzte Beispiel »Osterlied« leitet hinüber zum folgenden, wo in der Seele des Kindes sachinhaltliche Vorstellungen vorwalten, aber dieser Sachinhalt wirkt nicht in ausreichendem Maße auf die Vorstellungsverbindung ein, so daß kein die Ideenassoziation beherrschender Gedanke festgehalten wird und der Psychopath vom Hundertsten ins Tausendste kommt.

II. Ideenflucht des Erethikers (Flatternde Ideenassoziation).

Der Erethiker ist nach Körper und Geist das Perpetuum mobile in der Gesellschaft Minderwertiger und bildet das Kreuz für Lehrer

und Erzieher. Überall, in Unterricht, Regierung und Zucht, bereitet er Schwierigkeiten wegen der Unfähigkeit, sich geistig zu konzentrieren, Frieden zu halten mit den Nebenmenschen, auf Ordnung zu sehen in seinen Sachen und der Versuchung zu kleineren und größeren Vergehen zu widerstehen. Trotzdem ist er meistens ein guter Mensch.

Seine Ideenassoziation steht hinsichtlich des beschleunigten Ablaufs in Parallele zu der des maniakalisch Erkrankten, unterscheidet sich aber in sachlicher Beziehung direkt gegensätzlich davon. Die Ideenflucht des Maniakus kommt vorherrschend durch sinnlose Wortgleichklangassoziationen zur Geltung, wofür Ziehen als treffendes Beispiel folgende Briefstelle anführt: »Es grüßt dich und alle, die nach mir fragen mit Zittern und Zagen. Eure Schwester in Christo, aber nicht in Misto, sonst kommt Mephisto.« Ganz anders ist die Ideenflucht des Erethikers geartet. Zum Exempel führe ich die Leistung eines fünfzehnjährigen Knaben an, der seinerzeit noch das Einjährige erreichen sollte.

Es wurde in der Physik das Ziel verfolgt, den Telegraphen verstehen zu lernen, nachdem die Elemente zum Verständnis experimentell erarbeitet worden waren. Der Unterricht begann mit einer Zusammenstellung des von den Schülern selbst beobachteten Materiales. Natürlich drängte sich der bewußte Schüler hier besonders vor, und ich ließ ihn ausnahmsweise ohne jede Führung erzählen: »In der Post steht ein Apparat mit einem Drücker. Auf diesen drückt der Telegraphist, wenn er eine Depesche abschickt. Bei Gewitter darf er nicht telegraphieren, weil das gefährlich ist. Der Blitz ist auch ein elektrischer Funke und sucht sich gern andere Elektrizität auf. Von dem Drücker aus geht die Elektrizität in einen andern Apparat auf der andern Station. Sie geht durch die Drähte an den Telegraphenstangen. Ist es eigentlich wahr, daß sich an den Drähten manchmal ein Vogel den Kopf einstößt? Ich glaube das nicht, denn so dumm ist doch kein Vogel. In einem andern Apparat ist dann ein Stift, der schreibt das Telegramm auf einen Streifen Papier. Die Schrift besteht aus Strichen und Punkten. Es ist keine Geheimschrift. Es gibt Schlüssel, damit kann man die Geheimschrift entziffern. Man telephoniert jetzt am meisten. Ich weiß aber nicht, wie das zugeht. Die drahtlose Telegraphie kann ich mir auch nicht vorstellen.«

Der Unterschied zur Ideenflucht des Maniakus ist augenscheinlich. Dort als treibender Impuls der Lautklang, hier die Objektempfindung und Vorstellung. Hier ein reiches sinnliches Empfinden von realen Objekten und Erscheinungen und deshalb auch ein quantitativ großes Vorstellungsmaterial. Aber dieses bleibt Rohmaterial

des Geistes, weil sich infolge der krankhaft gesteigerten Reizempfänglichkeit die Empfindungen und Vorstellungen einander jagen. Gewisse Teilvorstellungen der Gesamtvorstellungen verleiten zu ganz unwillkürlichen, wahllosen assoziativen Verbindungen.

Es fehlt darum dem Erethiker an jeder Dauer konzentrierter Aufmerksamkeit und seine Assoziationselemente verdichten sich nicht zu logisch zusammenhängenden Gedankenkomplexen. Vor allem ist er auch schwach im Abstrahieren. Hinter die Wahrheit sucht er überall auf rein sinnlichem Wege zu kommen, auch da, wo es gar nicht geht. Was darum nicht extra niet- und nagelfest ist, fällt seiner Neugier zum Opfer.

Dem Verdichtungsproblem des geistigen Rohmaterials zu in sich geschlossenen Gedankenkomplexen ist hier besonders schwer beizukommen. Man bedenke: Dazu, daß ein kleines Kind den Übergang von einer springenden zur Urteilsassoziation vollzieht, kann man nichts tun. Das ist eine rein innere Angelegenheit der wirkenden geistigen Kraft. Dasselbe gilt für die Entstehung logisch zusammenhängender Gedankengruppen, mögen sie nun mehr konkreter oder mehr abstrakter Natur sein. Hilfeleistend können uud müssen wir aber auch hier auftreten, und zwar wird die Hauptarbeit darin bestehen, die Störenfriede des normalen Ablaufs der Ideenassoziation zu beseitigen. Folgende Maßnahmen sind zu berücksichtigen:

1. Die reizbare Nervenschwäche hat spezialärztlicher Behandlung zu unterliegen.

2. Von dem Psychopathen sind nach Möglichkeit die ablenkenden Reize fernzuhalten. Es geschieht das am besten durch eine angemessene Beschäftigungstherapie an ruhig gelegenem Orte. Die Arbeiten müssen in ihrer Zusammensetzung ein größeres Ganze ergeben, also zur Verkörperung von Gedanken und Ideen führen.

3. Die Ruhe- und Erholungszeiten dürfen nicht in einem Selbstüberlassen bestehen. Zielbewußt geleitete Spaziergänge, Anlegung einer Stein- oder Pflanzensammlung, die Aufmerksamkeit konzentrierende Spiele, wie z. B. Schachspiel, Billard usw., müssen die Zeit ausfüllen.

4. Ein geordneter Tagesplan muß möglichst vor flatterhafter Ablenkung und besonderen Erregungen bewahren.

5. Im Unterricht ist auf korrekte Gedankengänge zu halten. Tragen andere Kinder vor, so läßt man mit Vorteil den Ideenflüchtigen das Vorgetragene nachschreiben oder dazu, z. B. in der Geographie, zeigen usw.

6. Bei besonders starker Ideenflucht sind ganz spezielle Aufmerksamkeitsübungen in Einzelbehandlung am Platze.

Bei Anwendung dieser Maßnahmen ist auf Erfolg zu hoffen, doch heißt es in der Erziehung eines Erethikers, Geduld haben, denn die Erfolge nach der Seite geistiger Konzentration pflegen sich nur ganz allmählich einzustellen.

III. Beherrschung der Ideenassoziation durch die Zahl- und Zeitvorstellungen.

Man lernt ab und zu unter den schwachsinnigen Kindern kolossal einseitig ausgeprägte Zahl- und Zeitmenschen kennen. Alle Dinge und Erscheinungen, die mit Zahl- und Zeitvorstellungen verknüpft auftreten, finden ihr Interesse und prägen sich dem Gedächtnis wunderbar treu und fest ein. Die Kinder zeigen geradezu die Manie, überall die Dinge und Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt von Zahl und Zeit zu betrachten. Zahl und Zeit ist ihnen überall das Wesentliche. Zwei Knaben sind mir bekannt geworden, über deren Zahl- und Zeitfexentum ich einige Mitteilungen geben will.

Beide sind für alle Daten, die das Anstaltsleben betreffen, wandelnde Kalender. Man kann nach jedem beliebigen Geburtstage eines Anstaltsinsassen fragen, und mit unfehlbarer Treffsicherheit wird er genannt. Dasselbe gilt für jedwedes Eintritts- und Austrittsdatum irgend einer Anstaltsperson. Sie merken ferner genau über Jahre hinaus, an welchem Tage ein Kamerad Besuch hatte. Man bekommt ferner auf etwa folgende Fragen genau stimmende Antwort: An welchem Tage hat im vergangenen Jahre der Physikunterricht begonnen? Wieviel Grad Kälte oder Wärme waren z. B. am 18. Dezember, 6. August, 3. März 1904? Auf welchen Tag fiel der 7. Juni 1903 und welchen Tag fällt er 1910?

Können die Kinder ein Fahrplanbuch erhaschen, so haben sie gar bald die Fahrzeiten sämtlicher Züge der sie interessierenden Strecken im Gedächtnis. Sie können z. B. jedem der 60 Mitschüler ihren Ferienreiseplan mit genau stimmenden Ein- und Abfahrtszeiten auf den einzelnen zu berührenden Stationen aus dem Kopf angeben.

In der Geographie studieren und merken sie alle Angaben von Bergeshöhen, Flußlängen, Ländergrößen, Einwohnerzahlen usw. In der Geschichte merken sie die Tabellen, und in der Naturkunde die Zahl der einzelnen Blütchen einer zusammengesetzten Dolde, die Zahl der Leibesringe der Regenwürmer usw.

Im Unterricht sind die Kinder im allgemeinen aber arme Tröpfe. Sie nehmen wenig von den Stoffen auf, die zahl- und zeitfrei gegeben werden. Immer aber sind die Ohren gespitzt zum Auffangen einer Zahl- oder Zeitangabe.

Die Kinder sind phantasiearm und vermögen sich weder in ein historisches Ereignis hineinzudenken, noch können sie sich ein Bild von einem fremden Schauplatze machen. Überall mangelt es an Interesse, und sie können selten einen Abschnitt aus einem geschichtlichen oder naturkundlichen Stoffe zufriedenstellend reproduzieren. Den Reproduktionen fehlt jeder Zusammenhang und Fluß. Die Ideenassoziation ist gedanklich springend.

Man ist leicht geneigt, die Knaben für gute Rechner zu halten. Das sind sie aber durchaus nicht. Durch Übung haben sie sich allerdings eine große Fertigkeit im Umgang mit reinen Zahlen angeeignet und führen z. B. Additions- und Multiplikationsaufgaben mit größeren Zahlen überraschend schnell und sicher aus. Geringer werden aber die Leistungen schon beim Subtrahieren, minderwertig beim Dividieren, und ganz versagt die Kraft, wenn es sich um die Lösung algebraischer oder sachlich eingekleideter Aufgaben handelt. Es mangelt den Knaben auch an realen Wertbegriffen.

Die Frage ist hier die: Worin liegt die Einseitigkeit begründet und wie ist ihr zu steuern? Auf beide Fragen habe ich keine Antwort.

Die Versuche, die Herrschaft der Zahl- und Zeitvorstellungen zurückzudrängen, sind mißlungen. Selbst eintönige Beschäftigung und Ruhe fruchteten nicht. Bei der Arbeit zählten z. B. die Knaben ihre Spatenstiche, Hackenschläge usw. und während der Ruhe zählten sie die Tapetenmuster und nahmen dann damit Additions- und Multiplikationsaufgaben vor.

Dagegen kann man den Mangel an zusammenhängenden Reproduktionen erheblich verkleinern, wenn man die Unterrichtsstoffe, wo es irgend angängig ist, mit Zahl- und Zeitangaben spickt. Ein solcher Knabe interessiert sich z. B. herzlich wenig für Friedrichs des Großen kulturelle Leistungen, solange dazu keine Zahl- und Zeitangaben gemacht werden. Heißt es dagegen z. B. bei Besprechung der Sorge um den Ackerbau so: »Gleich nach dem Kriege ließ der König den verarmten Bauern die Häuser aufbauen. In Schlesien waren es 8000 Häuser. Dann schenkte er den Bauern 40000 Scheffel Getreide zur Aussaat und 35000 Militärpferde zur Bestellung des Ackers. Er erließ ihnen auch auf drei Jahre die Steuern, und an die Schlesier ließ er 3 Millionen Taler verteilen. Auch 250000 Anbauer aus allen Teilen Deutschlands und des Auslandes ließ er kommen« usw., so wird das alles in zusammenhängender Assoziationsreihe gemerkt und mit Wohlbehagen vorgetragen.

IV. Wertbegriffsermangelnde Ideenassoziation.

Ein Dutzend Kinder habe ich im Auge, die können wie die eben besprochenen Knaben mit reinen Zahlen leidlich bis gut rechnen. Einige sind auch im stande, nicht zu schwere Sachaufgaben zu lösen. Die Kinder besitzen dazu Kenntnis der einzelnen Münzen, sind aber samt und sonders unfähig, das Geldeinwechseln vorzunehmen und sich irgend einen Wertbegriff des Geldes anzueignen. Es bleibt diesen Kindern z. B. unbegreiflich, daß mehrere Münzen, sagen wir 5 Zweier, gleich einem Zehner sein sollen. Es bleibt ihnen ferner ein Rätsel, daß z. B. das eine Kind für ein Zehnpfennigstück einen Bleistift erhält und das andere für seine sechs oder sieben Einpfennigstücke nicht. Sie können den Akt des Kaufens immer von neuem durchmachen und die intensivsten Belehrungen dabei erhalten, der Geist bleibt allen gegebenen Bedingungen zur Entstehung von Gleichzeitigkeitsassoziationen zum Trotz wertbegriffsleer. Es regt sich dabei vor allem auch im Sinne des Viel oder Wenig fast kein egoistisches Interesse, selbst dann nicht, wenn es sich um den Einkauf von Leckereien zum sofortigen Verzehren handelt. Nur das Kind ist enttäuscht, welches gar nichts erhält, alle andern aber sind zufrieden, ob sie mehr oder weniger erhalten. Es genügt ihnen vollkommen, den Wasserfluß im Munde durch ein Schleckerstückchen zur Ruhe zu bringen. Die »liebe Seele« kommt damit auch zur Ruhe und wendet ihre Aufmerksamkeit behaglich andern Reizen zu.

Ein gesunder Egoismus ist doch eine gewaltige Triebfeder in der geistigen Entwicklung, ruft man unwillkürlich aus.

Wie es mit solchen Kindern bezüglich des Ausgleiches des Wertbegriffsmangels steht, zeigen deutlich die folgenden Beispiele.

Im Kaufladen, der für Unterrichtszwecke eingerichtet ist, war das Kaufen von Dingen bis zum Werte von 1 M geübt, und es sollte nun in der realen Wirklichkeit eingekauft werden.

Jedes Kind soll sich eine Apfelsine kaufen im Werte von 10 Pf.

Das eine Kind erhält ein Markstück, das andere einen Fünfziger und das dritte einen Zehner. Vor dem Ladengeschäft sagt jedes Kind noch einmal, wieviel Geld es hat, wieviel die Apfelsine kostet und wieviel es zurückerhalten muß.

Der Kaufakt ist vollendet. — Da sieht das von den dreien schulmäßig am besten rechnende Kind, wie die beiden andern Geld zurückbringen, und sofort sagt es klagend oder verwundert: Ich habe aber nichts wiederbekommen, und die beiden andern begreifen dies Rätsel auch nicht. Man sieht daraus: Die Kinder können nicht fassen:

1. Die Gleichheitsbeziehung der »Metallzehn« mit der »Fruchtzehn«,

2. die Nichtgleichsetzung von Mark und Fünfziger mit der Apfelsine und

3. damit auch nicht den Unterschied im Werte der Münzsorten.

Der wertbegriffliche Inhalt der Vorstellungen »Silber«, »Nickel« und »Kupfer« kann für einen etwaigen Veranschaulichungsversuch nicht den mindesten Helferdienst leisten, denn wir haben es darin ja auch mit bedingten Wertvorstellungen zu tun.

Sucht man die Ursache dafür auf, daß Kinder hier eine Vorstellung nicht zu bilden vermögen, die dem normalen Geiste ganz von selbst zufließen, so wird man auf Geistesschwäche geführt, die nicht im stande ist, Beziehungsvorstellungen zu bilden. Die Kinder fassen nur die Einzelobjekte als solche ins Auge, die Beziehung dagegen, die als undefinierbare geistige Anschauung gewissermaßen zwischen den Objekten schwebt und den Wertbegriff ausmacht, wird nicht aufgefaßt.

Man fragt, kann hier helfend und fördernd eingegriffen werden? Dazu sei zunächst bemerkt, daß die Grenze der Beeinflussung nirgends so deutlich hervortritt wie hier. Jeder Wertbegriff resultiert aus Handlungen, die mit gewissen Objekten vorgenommen werden, so daß nach dem Assoziationsgesetz der Gleichzeitigkeit für den Geist das ewig wiederkehrende Konstante, das ist die unveränderliche Beziehung, bestehen bleibt. Faßt aber der Geist dieses Konstante nicht auf, so sind wir mit der pädagogischen Weisheit am Ende.

Wir können im besten Falle nichts weiter tun, als das Kind immer wieder handelnd und mit egoistischen Gefühlstönen verbunden an die Beziehung heranführen. Das ist die einzige Veranschaulichungsmöglichkeit. Daß man dabei aber wieder psychologisch verfahren kann und muß, ist selbstverständlich. Es gilt nämlich, die Beziehungsvorstellungen in psychologischer Entwicklungsreihe zusammenzustellen und darauf besondere Übungen aufzubauen. Solche Übungen führen oft zu Erfolgen, so daß auch die Zahlvorstellungen und Wertbegriffe im Kinde Leben gewinnen.

Mit Übungen zur Bildung von Beziehungsvorstellungen wie größer-kleiner, länger-kürzer, mehr-weniger usw. hat der Rechenunterricht bei vielen geistig minderwertigen Kindern überhaupt anzufangen, um die Grundlage für die Entstehung von Zahl und Wert zu schaffen.

V. Von kontrastierenden Gefühlstönen beherrschte Ideenassoziation.

Manche Kinder teilen mit den zuerst besprochenen den rein verbalen Charakter der Ideenassoziation. Sie stehen aber intellektuell recht tief und ihre Ideenassoziation zeigt dementsprechend eine sehr große Armut und Eintönigkeit. Als besonderes Charakteristikum kommt aber dazu, daß ihre Ideenassoziation hauptsächlich durch sehr starke Gefühlstöne der Traurigkeit und Freude angeregt und beherrscht wird. Entweder sind sie himmelhoch jauchzend oder zum Tode betrübt, und alle geistigen Regungen, die zwischen diesen beiden Gefühlspolen ablaufen, kennzeichnen ein solches Kind als vor sich hinträumend. In einem hohen Prozentsatz gehören hierzu z. B. die schwachsinnigen Kinder des Mongolentypus.

Solche Kinder haben etwas Schauspielernatur. Sie vermögen freilich nur zwei Rollen zu geben, die eines dummen Hanswurstes und die eines orientalischen Klageweibes. Oft findet man dazu bei ihnen das Lachen da, wo das Weinen am Platze wäre und umgekehrt.

Das folgende Beispiel enthält diese charakteristischen Züge.

Ein Knabe X sieht einen Kammeraden Y in wirklich mitleiderregender Weise zu Falle kommen. Der Fall setzt den Beobachter, durch gewisse äußere Umstände vielleicht angeregt, in exaltierte Freudenergüsse, die charakteristischerweise durch die Wehklagen des Leidenden nicht gedämpft werden.

Nach einiger Zeit hat sich Y erholt und zeigt schon wieder freudige Miene. Andere Kameraden streicheln ihn und sagen: »Das hat dir gewiß sehr wehe getan, doch du kannst dich wieder freuen, es ist ja vorbei. Komm, wir wollen wieder fröhlich spielen.« Da setzt X ein: »Du armer Y hast dir sehr wehe getan. Ach wie schrecklich muß dich das schmerzen. Ich möchte am liebsten weinen, so leid tust du mir usw.!« Damit sinkt X schlaff auf einen Stuhl nieder und sitzt da wie ein Melancholiker.

Die Hebung des geistigen Niveaus solcher Kinder hält sich in sehr bescheidenen Grenzen. Alle Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen, die nicht in der Richtung der beiden Gefühlspole betont sind, bewirken Gleichgültigkeit und Langeweile und enthalten keine Impulse für die Ideenassoziation. Sucht man dabei nach Schiller die Arbeit mit guten Reden zu begleiten, so fließt sie dadurch nicht munterer fort, wiegt das Kind vielmehr sehr leicht zwischen Exaltation und Depression hin und her. Vor allem muß man auch mit Lob und Tadel sehr haushalten, denn beide befördern nur das Übertriebene der Stimmungen.

Zum Glück sind solche Kinder meist Naturen, die sich bequem schieben lassen, und darum ist bei konsequentem Ernst und Gleichmut in Unterricht und Erziehung doch den Kräften entsprechende praktische Anstelligkeit zu erzielen.

VI. Eine überwertige Vorstellung hindert die Umsetzung der Ideenassoziation in die Handlung.

Ein siebzehnjähriger Jüngling sieht noch recht knabenhaft aus, ist schwächlich gebaut, muskelschlaff, sehr schmerzempfindlich und ängstlich um sein Leben. Der Blick zeigt etwas Geistloses, aber Wissen und Urteilskraft sind ganz annehmbar. Er denkt anschaulich und logisch aufbauend, wie ein Gedicht von ihm zeigen möge:

Der Frühling.

1. Der Winter ist vergangen,
Der Schnee vergeht in Berg und Tal.
Die Bäume vorher weißbehangen,
Sie werden grün mit einemmal.

2. Dann in den neuen frischen Zweigen,
Die Vögel bauen Nester zart.
Dort singen, wie beim muntern Reigen,
Sie Lieder von der schönsten Art.

3. Der Himmel bisher ganz verhüllet,
Wird klar jetzt in der Frühlingszeit.
Die Sonne alles Leben füllet
Mit Kraft und mit der Heiterkeit.

4. Der Mensch, von Gottes Macht entzückt,
Zieht mit Familie drum hinaus.
Mit Blumenkränzen reich geschmückt,
So kehr'n sie Abends nun nach Haus.

5. In allen diesen Gottestaten,
Möcht' einem jeden Freund ich raten,
Daß seinem Schöpfer er bring Dank,
Des lebet er noch einmal so lang.

6. Denn wer das alles schnell vergißt,
Der wird da oben nicht vermißt.
Unglücklich ist sein Lebensgang.

Der Jüngling rechnet auch nicht schlecht, findet sich in den bürgerlichen Rechnungsarten gut zurecht, weiß dreigliedrige Proportionen zu behandeln, kann Quadrat- und Kubikwurzeln ziehen usw., und trotzdem ist er ein wenig brauchbarer Mensch.

Wo liegt das Abnorme? Lernen wir es auch aus Beispielen kennen.

Der Jüngling singt zwar: Die Vögel bauen Nester zart und

singen wie bei munterm Reigen Lieder von der schönsten Art, aber er selbst nimmt an keinem muntern Reigen teil, denn sagt er: Beim Reigen könnte ich doch mal zu Falle kommen und Schaden nehmen.

Läßt man sich in logische Unterhandlungen ein, so gibt der Jüngling folgendes unumwunden zu: Das Reigenspiel ist nicht gefährlich; es wird ruhig gespielt; ich sah noch niemals jemand dabei zu Schaden kommen usw. Er tritt auch ein zum Mitspielen, doch in diesem Augenblick wirkt die Hemmung und zwingt ihn zum Austreten aus der Spielreihe. Dasselbe beobachtet man bei andern Spielen. Beim Barlauf z. B. setzt er an zum Auslaufen, wird aber in demselben Moment gehemmt.

Noch ein Beispiel. Er ist nicht wasserscheu an sich, geht aber nur hinein, wenn kein anderer Schüler darin ist und sei es ein sechsjähriger. Er hält hier für möglich, daß wider alle seine Erfahrung und auch gegen das strenge Verbot des aufsichtführenden Lehrers ein Schüler untertauchen, ihn an den Beinen fassen und umziehen und dann so lange festhalten könne, bis er tot sei.

Diese Sorge um das liebe Ich kommt auch in allen seinen praktischen Arbeitsleistungen zur Geltung. Er führt am liebsten und dann mit großer Korrektheit kleine, zarte Arbeiten aus. So pflanzt er gern zarte Pflänzchen, hantiert aber höchst ungern mit Spaten, Hacke, Baumschere usw.

Wie ist das Abnorme hier zu bekämpfen? Zunächst ist zu sagen, daß es sich im Krankheitsbilde um die Herrschaft eines überwertigen Gefühlstones handelt. Es liegt keine Zwangsvorstellung vor, die als erstes Vorzeichen einer Entwicklungspsychose aufzufassen wäre. Dagegen spricht die Vorgeschichte des kindlichen Entwicklungsganges.

Das Problem der Erziehung ist nun dieses: Es gilt, die überwertige Vorstellung aus der Ideenassoziation zurückzudrängen, resp. ganz daraus zu tilgen.

Als untauglich erweisen sich dabei in direkter Anwendung, wie die Beispiele erweisen:

1. Die eigene Erfahrung des Jünglings, denn sie vermag die innern Hemmnisse nicht zu überwinden.

2. Demzufolge versagt auch jede logische Deduktion, die ja notgedrungen mit der Erfahrung operieren muß. Beide Mittel können erst wirksam werden, wenn durch Anwendung anderer Mittel eventuell eine Änderung der Grundstimmung erreicht worden ist. Zu diesen Mitteln gehören

3. Erweckung von entgegengesetzten Lustgefühlen, die die Überwertigkeit der kranken Vorstellung zu überwuchern ver-

mögen. Das kann z. B. geschehen durch den Appell an das Ehrgefühl, durch Lohnversprechungen usw.

4. Suggestion in direkter und indirekter Form. Letztere etwa so, daß man versucht, den Kranken mit in den Strom einer Massenbegeistrung zu werfen, wo er unbewußt das sonst für ihn Unmögliche leistet.

5. Zwang durch Versetzung in Notlagen, in denen der Selbsterhaltungstrieb in elementarster Form wirksam werden muß. Das Mittel ist mit äußerster Vorsicht anzuwenden.

6. Erzeugung einer interkurrenten Vorstellungsreihe, die eine veränderte Konstellation für den Ablauf der Ideenassoziation schafft.

Für unsern Fall kann letzteres so geschehen: Der Arzt erklärt den Jüngling für krank, schwach und behandlungsbedürftig. Es tritt danach Massage ein, die durchgreifend gehandhabt wird, um die Schmerzempfindlichkeitsschwelle zu heben. Neben der Massage wird passive und aktive Gymnastik betrieben und dem Kranken allmählich die Überzeugung beigebracht, wie sein Zustand sich bessere. Die verschiedensten Mittel können dabei angewendet werden. Man vergißt nun ferner nicht, dem Kranken gewisse gröbere Arbeiten anzuempfehlen, um seine Muskeln zu stärken. Man sucht ihn an den Gedanken zu gewöhnen, daß Schmerzempfindungen und flotte körperliche Bewegungen zur Gesundung nötig seien. Ebenso spricht man vom Bad usw. Außer dem Arzt und Direktor fangen sich andere Personen für die Fortschritte des Patienten zu interessieren an, beloben ihn auch, wenn sie etwa Leistungen von ihm sehen, die früher nicht vorhanden waren.

So geht die Sache allmählich weiter, bis er unvermerkt in das früher gemiedene Getriebe kommt, und erst wenn er sich länger darin bewegt hat, ist ein Zurückgreifen auf Erfahrung und Logik angebracht.

Aus dem Gesagten ergeben sich folgende allgemeine Sätze:

1. Alle unterrichtlichen und erziehlichen Maßnahmen richten sich auf Beeinflussung der Ideenassoziation. Einen andern Weg der Beeinflussung durch Erziehung und Unterricht gibt es nicht.

2. Die Beeinflussung findet ihre natürliche Grenze in der individuellen Einkörperung der Psyche. Richtunggebung und Förderung der Ideenassoziation können nur so geschehen, daß man den Weg verfolgt, auf welchem die Ideenassoziation entwicklungsgeschichtlich geworden ist und der sich in der kindlichen Entwicklung immer von neuem rekapituliert.

3. Man kann darum weiter nichts tun, als nach Maßgabe der

jeweiligen Entwicklungsstufe des kindlichen Geistes und den überall geltenden Assoziationsgesetzen die Bedingungen zum normalen Gedeihen der Ideenassoziation schaffen.

4. In der Unterrichts- und Erziehungspraxis ist mit der psychophysiologischen Einteilung der Ideenassoziation in »springende« und »Urteilsassoziation« nicht auszukommen. Wir bedürfen hier einer Unterscheidung nach charakteristischen und in die Augen springenden Erscheinungsformen, wie z. B. verbale Ideenassoziation, von Zahl und Zeit beherrschte Ideenassoziation, Ideenflucht usw.

5. Für das abnorme Kind läßt sich unter Berücksichtigung unserer sozialen Verhältnisse der natürliche und darum beste und allein richtige Entwicklungsboden am besten in einer ideal eingerichteten, geschlossenen Anstalt beschaffen. Dem Ideal kann eine Anstalt am vollkommensten in der Form eines ausgedehnten Landerziehungsheims entsprechen. Sie muß ein pädagogisches Dorf sein.

Die große Bedeutung der Ideenassoziation für das geistige Leben muß zu eingehender Beschäftigung mit diesem geistigen Phänomen ermuntern und hindrängen. Darauf hinzuweisen, war mit der Zweck meiner kleinen Arbeit. Vorwärts treiben muß uns der Gedanke: Es gilt danach zu streben, für die Persönlichkeit des abnormen Kindes immer tieferes Verständnis zu gewinnen und die Bedürfnisse seiner Individualität immer vollkommener zu begreifen, um ihm — wohltun zu können. (Lebhafter Beifall und Dank des Vorsitzenden.)

Herr Direktor J. Trüper-Jena: Ich möchte unter Hinweis auf das Gehörte die Frage aufwerfen, ob solche Beobachtungen keinen wissenschaftlichen Wert haben, sondern lediglich das Experiment, oder ob für den Pädagogen nicht gerade solche Beobachtungen von größerer Bedeutung sind als das Experiment, das exakt doch nur im Laboratorium möglich ist. Selbstverständlich bin ich nicht gegen das Experiment. Für den forschenden Psychologen stimme ich Meumanns Auffassung im ganzen bei, für den Pädagogen kann das Experiment aber nur ein Kriterium für seine Erfahrung und Beobachtung sein.

Herr Schauer-Berlin: Wenn die Beobachtung für die Erkenntnis der Kindesseele eine so geringe Bedeutung hätte, wie es neuerdings seitens der reinen Experimentalpsychologen behauptet wird, so ist daran zu erinnern, daß in diesem Falle auch die Psychiatrie keine Wissenschaft sein könnte; ihre großen Erfolge hat sie bisher nur durch intensive, umfangreiche Beobachtungen erzielt. Erst in allerletzter Zeit hat das Experiment Bedeutung gewonnen für die Differentialdiagnose. Ebenso können die Pädagogen nur dann von dem Experiment Neues lernen, wenn die Beobachtung versagt.

Herr Privatdozent Dr. Strohmayer-Jena weist darauf hin, daß von der experimentell-psychologischen Methode auch für die Behandlung

abnormer Ideenassoziationen wichtige Fingerzeige zu erhoffen sind. »Wie in der Psychiatrie, so wird man sich auch in der Pädagogik dem Einfluß des Experimentes nicht entziehen können. Wenn wir auch nicht mit der Behandlung warten dürfen, bis das Experiment alle Wege geebnet und erleuchtet hat, so kann doch niemand bestreiten, daß wir therapeutisch mit ganz anderer Sicherheit an viele auch in der Pädagogik wichtige abnorme geistige Zustandsbilder herantreten werden, wenn sie das psychologische Experiment aus zuweilen recht unsicheren empirischen Sammelbegriffen herausgehoben hat. In dieser Beziehung liefert die von dem Herrn Vortragenden angeführte ‚Ideenflucht‘ ein treffendes Beispiel«.

Herr Institutslehrer Landmann-Jena: Wir müssen die Kinder behandeln, ehe aus dem Experiment eine praktische Folgerung gezogen werden kann. Da bleibt uns eben zunächst nur die Beobachtung. Hernach, wenn wir die Ergebnisse der Experimente kennen, werden wir die aus unseren Beobachtungen gezogenen Schlußfolgerungen nach ihnen modifizieren. Zunächst müssen wir handeln, wie es uns am besten scheint.

Herr Lüllwitz, Vorsitzender der Vereinigung für Kinderkunde in Frankfurt a. M.: Die Beobachtung gehört zwar auch zur wissenschaftlichen Pädagogik, indessen ermöglicht das pädagogische Experiment eine festere Fassung der Forschungsergebnisse. Daher bedeutet seine Einführung in die Pädagogik eine neue höhere Entwicklungsstufe derselben und stellt zu gleicher Zeit in Aussicht, daß im Laufe der weiteren Entwicklung die in Deutschland noch fehlenden pädagogischen Lehrstühle an Universitäten (nebst Experimentierschulen) endlich eingeführt werden.

Vorsitzender, Herr Professor W. Rein-Jena: Niemand hat erwiesen, daß die Lehrerwelt sich gegen das Experiment erklärt. Dem verständigen Lehrer ist jeder Weg, der zum Ziele führt, willkommen. Nur muß durch das Experiment etwas Objektiv-Gültiges in die Schüleranalyse eingeführt werden. Bis jetzt vermag das Experiment dem Schulmanne noch keine wertvolle Handhabe zu bieten. Es ist ferner, da es doch vom Experimentierenden abhängt, auch nicht ohne starken subjektiven Einschlag. — Der hier öfter berührte Gegensatz zwischen Pädagogen und Psychologen ist übrigens nicht von jenen herein getragen worden! Die Psychologen mögen bedenken, daß es verschiedene Wege gibt, die zum Ziele führen; daß das Experiment nur ein Mittel ist unter anderen.

Es folgt der Vortrag des Herrn Seminardirektors Dr. **A. Pabst**-Leipzig über

Die psychologische und pädagogische Begründung der Notwendigkeit des praktischen Unterrichts.

Hochverehrte Damen und Herren! Auf der 2. Versammlung des Deutschen Vereins für Kinderforschung (1900) wurde die Meinung ausgesprochen, daß es an einer psychologischen und pädagogischen Begründung der Notwendigkeit einer Handbetätigung in der Erziehung bisher gefehlt habe und daß der Nachweis noch nicht geliefert worden sei, der Handarbeitsunterricht müsse als ein unentbehrliches organisches

Glied des Lehrplans angesehen werden. Wir wollen dahingestellt lassen, ob dieser Nachweis für andere Unterrichtsfächer, die wir lehrplanmäßig betreiben, immer geführt worden ist; jedenfalls läßt sich zur Begründung des Handarbeitsunterrichts ein nicht minder reichhaltiges Beweismaterial beibringen, wie für jeden andern Unterrichtsgegenstand.

Dieser Beweis ist mit Hilfe der Psychologie und Pädagogik zu führen, wobei zunächst daran zu erinnern ist, daß die letztere ihre Gesetze nicht ausschließlich aus den Lehren der ersteren zu entnehmen hat. Zweifellos bedarf die Pädagogik eines psychologischen Unterbaues, aber für ihre Ausgestaltung im einzelnen sind noch andere Gesetze maßgebend, als die der Psychologie. Die Psychologie ist eine Wissenschaft, aber die Pädagogik ist eine Kunst, bei der die persönlichen Eigenschaften des Künstlers, die individuelle Beobachtungsgabe, der methodische Scharfblick und das feine Taktgefühl ganz wesentlich mitsprechen. Die Kenntnis der Lehren der Psychologie macht aus einem schlechten Erzieher noch keinen guten, und andrerseits hat es zu jeder Zeit vortreffliche Erzieher gegeben, denen diese Kenntnis vollständig abging. Ferner kann die Psychologie auch nur die Wege der Erziehung und des Unterrichts und der seelischen Zustände der Zöglinge und Schüler wie deren Entwicklungsfähigkeit und -Möglichkeit erforschen und begründen, für die Zielsetzung dagegen sind andere Faktoren, wie Ethik, Religionswissenschaft und Sozialistik maßgebend.

Vorausgesetzt nun, daß sich die Notwendigkeit des praktischen Unterrichts für die Erziehung psychologisch vollkommen beweisen läßt, so muß doch immer noch ein zweites Moment hinzukommen, um diesem Beweise die volle Überzeugungskraft zu geben: die pädagogische Erfahrung, die nur durch den Verkehr mit der Jugend und durch den Unterrichtsbetrieb selbst gewonnen werden kann. Durch Erfahrung sind schon viele zu Anhängern des praktischen Unterrichts gemacht worden, denen die psychologische Begründung desselben vollkommen unbekannt geblieben war, und wer jemals die Begeisterung und den unermüdlichen Arbeitseifer der Kinder bei irgend einer praktischen Betätigung beobachtet hat, der wird auch nicht im Zweifel darüber bleiben können, daß eine solche für die Erziehung äußerst wichtig ist. Aus diesem Grunde finden wir es auch selbstverständlich, daß jeder der großen, genialen Erzieher auf die Notwendigkeit der Handbetätigung kommen mußte. Schon Comenius hat sie gefordert; Rousseau stellt sie in den Mittelpunkt seines Erziehungssystems; Pestalozzi macht sie zur Voraussetzung für die Erziehung eines besseren, künftigen

Geschlechts; Fröbel kennt keine andere Erziehung, als die auf Selbsttätigkeit des Kindes begründete, und so ließe sich die Reihe fortsetzen, in der auch Goethe nicht fehlen dürfte mit seinem Ausspruche: »Die Tätigkeit ist's, was den Menschen glücklich macht« und Jean Paul mit den fast gleichlautenden Worten: »Was heiter und selig macht und erhält, ist bloß Tätigkeit.«

Die Tätigkeit aber, die das Kind glücklich macht, kann nur eine körperliche sein. Man kann von einem Knaben nicht verlangen, daß er seinen Körper ausschalte und sich nur geistig betätige, denn gerade die körperliche Entwicklung drängt ihn in jeder Minute dazu, seine Kräfte zu üben und zu erproben. Der Tätigkeitstrieb und die Arbeitsfreudigkeit sind jedem gesunden Kinde angeboren, und es ist nur eine Folge unserer verkehrten Erziehungsmaßregeln, wenn wir in der Schule nur allzuhäufig ein schnelles Schwinden dieser wichtigsten Äußerungen des jugendlichen Organismus wahrnehmen können. Hierbei handelt es sich um Erfahrungstatsachen, für die es keiner psychologischen Begründung bedarf. Die Lehren der Psychologie aber zeigen uns den Weg, auf dem wir zu einem Verständnis des inneren Zusammenhanges dieser Tatsachen kommen können.

Wenn wir in aller Kürze ein klares Urteil über die psychologische Grundlage des praktischen Unterrichts gewinnen wollen, so werden wir zunächst die Frage beantworten müssen, worin seine Wirkung auf das Gehirn und dessen Tätigkeit besteht. Zur Beantwortung dieser Frage genügt es, auf bekannte und feststehende Tatsachen der Psychologie zurückzugreifen.

Wir wissen, daß die Denkkraft und Arbeitsfähigkeit eines menschlichen Gehirns von der Anzahl derjenigen Zellen abhängt, welche bis zu der Fähigkeit des Funktionierens entwickelt worden sind. Die Entwicklung ist hauptsächlich eine Frage der Ernährung, der gesundheitlichen Einflüsse und der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes. Die Wirksamkeit der Erziehung beruht darauf, daß sie durch die Gesamtheit der auf Körper und Geist einwirkenden Maßnahmen eine Anzahl Gehirnzellen zur Tätigkeit anregt, die ohne diese Maßnahmen vielleicht nicht zur Entwicklung gelangen würden.

Die Gehirnzellen scheiden sich in die beiden Klassen der »sensorischen« (Empfindungszellen) und der »motorischen« (Bewegungszellen). Jene empfangen die verschiedenen Eindrücke, die von den Sinnen, von der Haut und von andern Organen übermittelt werden, während die motorischen Zellen die Nervenkraft erzeugen, welche die Muskeln in Tätigkeit versetzt. Die Zellen liegen zu Gruppen vereinigt in verschiedenen Teilen des Gehirns, derart, daß es im Gebiete der sen-

sorischen Nerven ein Zentrum für das Sehen, ein solches für das Hören und noch mehrere derartige Zentren gibt. Ebenso bestehen in dem motorischen Gebiete verschiedene Zentren für den Rumpf, die Arme, die Beine und die einzelnen Glieder. Dabei ist die Tatsache auffallend, daß das Zentrum für die Arme und Hände viel größer ist als die Zentren für andere Teile des Körpers, ausgenommen für das Gesicht. Jedenfalls bedarf es für alle die so unendlich verschiedenen Handbewegungen einer bedeutend größeren Anzahl von Zellen als für die weniger komplizierten Bewegungen anderer Körperteile.

Die Nervenzellen wachsen und entwickeln sich wie jeder andere Körperteil durch Ernährung und durch ihre eigene Tätigkeit; bei Blindgeborenen z. B. bleibt das Zentrum für das Sehen durch das ganze Leben hindurch unentwickelt. Daraus folgt, daß die Übung der speziellen Sinne für das Wachstum des Gehirns unentbehrlich ist, da nur durch Einwirkung vom äußeren Sinnesorgan aus die dafür vorhandenen Gehirnzentren entwickelt werden können.

Wie die sensorischen Zellen, so entwickeln sich auch die motorischen durch Übung. Ihre Funktion besteht in der Erzeugung von Nervenkraft, welche die Muskelbewegung hervorbringt; freiwillige Muskelbewegungen bringen somit auch die Gehirnzellen in Tätigkeit, durch welche diese Muskeln beherrscht werden. Deshalb ist die Muskelübung erforderlich für die Entwicklung des betreffenden motorischen Zentrums im Gehirn; schaltet man die Muskeltätigkeit aus, so bleiben die motorischen Zellen unentwickelt.

Hieraus lassen sich einige Folgerungen ziehen, die für die Erziehung von großer Wichtigkeit sind. Zunächst ergibt sich die Bedeutung des Gehirns für alle Bewegungen unseres Körpers. Das Gehirn ist nicht nur das Organ für die Empfindungen, für das Fühlen und Denken, sondern es beherrscht auch den gesamten Bewegungsmechanismus des Menschen. Körperliche Kraft und Leistungsfähigkeit sind abhängig vom Vorhandensein eines guten motorischen Zentrums. Ein Mann, der tatkräftig und kunstvoll mit den Händen schafft, muß ebensogut wie ein Denker einen guten Kopf besitzen; Dummheit und Stumpfsinn dagegen sind notwendigerweise mit Trägheit verbunden.

Weiter folgt auch, daß die übliche Unterscheidung zwischen Kopfarbeit und Handarbeit falsch ist. Es gibt keine Art der Handarbeit, die nicht zu gleicher Zeit mehr oder weniger Kopfarbeit erforderte, und der Unterschied zwischen beiden Arten der Arbeit ist, soweit die Tätigkeit des Gehirns dabei in Frage kommt, nur ein gradueller.

Die Frage ist nun, welche Einwirkung die Handtätigkeit auf die Entwicklung des Gehirns und damit auf die des Geistes haben kann?

Wenn wir ein Glied unseres Körpers bewegen, so fühlen wir die Bewegung und können die Stellung des bewegten Körperteiles angeben, auch wenn wir ihn nicht sehen. Wir haben eine Empfindung für die ausgeführte Bewegung, und die Fähigkeit zu dieser Empfindung wird als »Muskelsinn« bezeichnet. Die Empfindungsnerven, mit denen unser Körper ausgestattet ist, führen dem Gehirn die motorischen Empfindungen zu, aus denen sich die motorischen Vorstellungen und Begriffe entwickeln. So wie die Sinneseindrücke die Basis abgeben für die Vorstellungen von Licht, Ton und Farbe, so liefern die motorischen, mit andern Worten: die durch den Muskelsinn übermittelten Empfindungen das Material, aus denen sich die motorischen Begriffe entwickeln.

Die freiwilligen Muskeltätigkeiten werden veranlaßt durch die Bewegungen des Körpers beim Gehen, durch Spiel, Turnen und Handarbeit jeder Art. Alle diese Tätigkeiten sind deshalb Mittel zur Gewinnung der motorischen Begriffe. Aber während z. B. beim Turnen oder der gewöhnlichen groben Arbeit die Finger und ihre vielen komplizierten Muskeln und Gelenke weniger zur Geltung kommen, somit auch die entsprechenden Gehirnzellen nicht erreicht werden, wird durch die feinere Handarbeit das große Gebiet der motorischen Nerven im Gehirn in Tätigkeit versetzt, welches mit dem feinen Muskelsystem der Hand in Verbindung steht. Die Hand ist darum ein besonderes Sinnesorgan, ähnlich wie Auge und Ohr, eine Tatsache, die Goethe poetisch mit den Worten ausdrückt: »Sehe mit fühlendem Aug', fühle mit sehender Hand«, und die uns auch aus der alltäglichen Erfahrung längst geläufig ist, denn wir alle wissen, daß wir einen Gegenstand betasten müssen, um uns über seine Beschaffenheit genau aufzuklären. Wir können also mit Sicherheit den Satz aussprechen, daß die Handgeschicklichkeit nicht eigentlich in der Hand ihren Sitz hat, sondern im Kopf und im Gehirn, daß aber auch umgekehrt die Handtätigkeit ein Weg ist, der zum Kopfe führt, und der Handfertigkeitsunterricht eine Form geistiger Erziehung. Geistesschwäche wirkt auf die Muskelbewegungen geradeso ein, wie auf Denken und Sprechen, und wenn die Hand eines Idioten nicht fähig ist, eine größere Geschicklichkeit zu erwerben, so liegt das nicht an ihrer unvollkommenen Bildung, sondern daran, daß die dirigierenden Gehirnzellen zu mangelhaft ausgebildet sind, um genaue motorische Begriffe hervorbringen zu

können. Ohne motorische Begriffe kann sich keine Handgeschicklichkeit entwickeln; von ihrer Zahl und Genauigkeit ist der Grad der Handgeschicklichkeit abhängig.

Hieraus ergeben sich eine Reihe von wichtigen Folgerungen bei der Beurteilung der Frage, welche Arten von Handarbeit erziehlich wirken können, und wie sie betrieben werden müssen, um diesen Zweck zu erfüllen.

Größere Muskelgruppen sind leichter zu beherrschen als kleine; es ist z. B. weniger Geschicklichkeit erforderlich, um mit dem Hammer einen heftigen Schlag auszuführen, als eine feine Feder oder Schraube in eine bestimmte Lage zu bringen. Die grobe Arbeit versetzt große Muskelgruppen in Tätigkeit, während die feine Arbeit kleine Muskelgruppen anspannt. Deshalb ist die letztere für die Entwicklung des Gehirns ungleich wichtiger als die erstere.

Hieraus folgt, daß Meißel, Hobel, Messer und Schere als Werkzeug in der Handfertigkeitsschule anzuwenden sind, Axt und Brecheisen aber für ihre Zwecke bedeutungslos bleiben. Aber die Ausbildung der feinen Muskelgruppen soll erst dann stattfinden, nachdem eine gewisse Entwicklung der groben Bewegungen vorausgegangen ist; ein vorzeitiges Betreiben der feinen Fingerübungen könnte die Entwicklung des Gehirns direkt stören, denn auch die motorischen Begriffe entwickeln sich in einer gewissen von der Natur geforderten Reihenfolge. Hieraus ergibt sich, daß die Übungen und Arbeitsweisen des Handfertigkeitsunterrichts nach einer gewissen Reihenfolge (vom Gröberen zum Feineren, vom Leichteren zum Schweren) abgestuft werden müssen.

Für die motorischen Bewegungen kommt außer dem Gehirn noch das Rückenmark in Frage. In demselben haben die sogenannten Reflexbewegungen ihr Organ, und ebenso werden viele unbewußt und gewohnheitsmäßig ausgeführte Bewegungen vom Rückenmark aus dirigiert. Dadurch wird das Gehirn von einem Teile seiner Arbeit entlastet, die sich auf das Rückenmark überträgt. Es ist nun Sache der Übung in der Jugend, gewisse Muskelbewegungen, die beim Hantieren mit Werkzeugen nötig sind, so automatisch zu machen, daß sie das Gehirn dem Rückenmark überlassen kann. Sobald eine Bewegung aufhört, bewußte Gehirnarbeit zu verursachen, oder mit andern Worten: sobald die Nervenbahnen durch die öftere Wiederholung der Bewegung ausgeschliffen sind, kann der Zweck der Übung als erreicht gelten und dieselbe hört auf, erziehlich zu wirken. Dadurch ist eine scharfe Grenze zwischen erziehlicher Handarbeit und handwerksmäßigem Fachunterricht gegeben, die wir

wohl beachten müssen, wenn wir uns den schon bis zum Überdruß gehörten und doch ganz unberechtigten Vorwurf ersparen wollen, als ob wir durch den Handarbeitsunterricht Handwerker erziehen wollten!

Die erziehliche Einwirkung des Handarbeitsunterrichts kann andererseits auch nur im jugendlichen Alter stattfinden. Etwa in der Zeit bis zum 14. Jahre entwickeln sich die Gehirnzentren, von denen die Muskelbewegungen der Hand abhängig sind, und nur in dieser Zeit können sie durch die geeigneten Erziehungsmaßnahmen einen Grad von Vollkommenheit erreichen, der in irgend einer späteren Lebensperiode nicht mehr erreicht werden kann. Hieraus folgt, daß die Handübungen im jugendlichen Alter betrieben werden müssen, was die Erfahrung (z. B. bei der Erlernung von musikalischen Fertigkeiten) ja auch schon längst bestätigt hat. Bei erwachsenen Menschen sind eben die Leitungsbahnen schon in bestimmten Richtungen ausgeschliffen und die Zellen soweit ausgereift, daß eine Inanspruchnahme derselben in anderer als der gewohnten Richtung auf große Schwierigkeiten stößt.

Nach den vorhergehenden Ausführungen, die die Grundzüge einer Darstellung der Bedeutung der Handtätigkeit für die Entwicklung des psychischen Lebens enthalten, wird es sich nun noch darum handeln, den Wert derselben auch in pädagogischer Hinsicht nachzuweisen, d. h. also die Bedeutung der Handtätigkeit für die Bildung des Intellekts, des Willens und des Charakters zu untersuchen.

Wenn das Wollen ein zur Ausführung gebrachter Gedanke ist, dann sind die motorischen Begriffe, welche die Muskeln zu bewußten Bewegungen anregen, in gewissem Sinne das Rohmaterial, aus dem der Wille gebildet wird. Schlaffe Muskeln und schwacher Wille sind auf jeden Fall Wirkungen derselben Ursache; sie beruhen auf einem Mangel an motorischer Tätigkeit des Gehirns. Die Beherrschung von Begierden und Leidenschaften hängt zusammen mit der Beherrschung des gesamten Muskelapparates. Alle Arten körperlicher Übungen tragen dazu bei, den Menschen in der Kraft der Selbstbeherrschung zu üben, daß aber die erziehliche Handarbeit in dieser Beziehung ganz besonders wirksam ist, läßt sich mit ziemlicher Sicherheit nachweisen. Denn wie wir schon hervorgehoben haben, wendet sich die feinere Arbeit an kleine Muskelgruppen, deren Beherrschung schwieriger ist, als die der großen. Alle Muskeln, die bei der betreffenden Bewegung nicht beteiligt sind, dürfen für dieselbe auch nicht in Anspruch genommen werden, und diese Beschränkung erfordert

ein feines Gefühl in der Beherrschung der einzelnen Muskelgruppen. Die dadurch bedingte Aufmerksamkeit und die Kraft der Beherrschung überhaupt sind sehr wichtige Momente für die Entwicklung des ethischen Willens und können für die Ausbildung desselben im allgemeinen schlechtweg kaum entbehrt werden.

Außerdem wendet sich die Handtätigkeit an Auge und Hand und vermittelt dadurch ein Zusammenwirken der sensorischen und motorischen Organe des Gehirns. Indem die ersteren mit den letzteren verbunden werden, indem beide aufeinander einwirken, sich gegenseitig anregen und in ihrer Tätigkeit kontrollieren, werden alle diejenigen Eigenschaften entwickelt, auf die es beim Wollen des Menschen überhaupt ankommt. Mit Recht sagt der alte Spruch der Leipziger Schülerwerkstatt: »Bilde das Auge, übe die Hand! Fest wird der Wille, scharf der Verstand.«

Auf die Zusammenhänge von Handtätigkeit und geistiger Entwicklung im einzelnen, insbesondere auf die Entwicklung der Raumvorstellungen u. dgl., wollen wir hier nicht näher eingehen. Auch die verschiedene Inanspruchnahme der beiden Hirnhälften, wie sie durch viele unserer Unterrichtsfächer bedingt ist, so namentlich durch den Sprachunterricht, der hauptsächlich die linke Hirnhälfte in Anspruch nimmt, soll hier nur angedeutet werden: Die außerordentliche Bedeutung der Handtätigkeit für die geistige Entwicklung tritt gerade in Beziehung auf die Ausbildung der Sprache besonders klar zu Tage. Nach modernen Anschauungen ist die Sprache bei der Arbeit und durch die Arbeit entstanden und ihre Entwicklung hängt aufs engste mit der ungleichmäßigen Ausbildung der beiden Hände des Menschen zusammen. Bei 98 % aller Menschen hat die rechte Hand den Hauptteil aller Arbeiten zu verrichten und muß namentlich immer dann die linke vertreten, wenn es sich um größere Anforderungen an Kraft oder Geschicklichkeit handelt. Nur bei der verschwindenden Minderzahl von Individuen, also kaum bei zwei Menschen unter je hundert, übernimmt die linke Hand die Funktionen der rechten, und bekanntlich sind in diesen Fällen alle Versuche der Erziehung, der Rechten zu ihrer bevorzugten Stellung zu verhelfen, ganz umsonst, das betreffende Individuum wird und bleibt eben linkshändig. Auch die an sich bis zu einem gewissen Grade durchaus berechtigten pädagogischen Bestrebungen, die linke Hand durch eine sorgfältige Erziehung besser auszubilden (Liberty Tadd), werden an der Bevorzugung der Rechten nichts ändern. Die Ungleichhändigkeit der Menschen hat eben tieferliegende und nur entwicklungsgeschichtlich zu verstehende Gründe. Nach Ansicht der neueren Physiologie haben

sowohl die Rechtshändigkeit der Menschen wie auch alles, was mit der Lautsprache zu tun hat, ihr Willenszentrum in der linken Gehirnhälfte, eine Ansicht, die insbesondere auch von Professor FLECHSIG vertreten wird. Schon dieser Umstand legt die Vermutung nahe, daß zwischen der Rechtshändigkeit und der Entwicklung der Lautsprache eine enge Verbindung besteht, eine Vermutung, die durch die praktischen Beobachtungen über den Zusammenhang von Sprechen und Handbewegungen nur bestätigt wird und für die auch gewisse Fälle von Erkrankungen der Sprachorgane einen Anhaltspunkt bieten. Die ärztliche Therapie bedient sich in solchen Fällen gewisser Übungen des rechten Armes, um Spracherkrankungen zu heilen, und dasselbe bezweckt der systematische Handfertigkeitsunterricht in den Schulen für Schwachbefähigte und in den Idiotenanstalten. (Vergl. Dr. R. HOPF: »Der systematische Handfertigkeitsunterricht, ein Glied ärztlicher Therapie in Idiotenanstalten,« aus der »Psychiatrisch-Neurologischen Wochenschrift« übernommen in die »Blätter für Knabenhandarbeit,« 1904 No. 8.) Bekanntlich sind auch Bewegungsübungen des rechten Armes eines der Heilmittel bei der Behandlung des Stotterns und anderer Sprachgebrechen, während entsprechende Übungen des linken Armes zuweilen mit Erfolg bei solchen Kindern angewendet worden sind, die durch Zerstörung der Sprachzentren in der linken Gehirnhälfte die Sprache verloren haben und bei denen die Bildung eines Sprachzentrums in der rechten Gehirnhälfte angebahnt werden soll.

Es ist nicht möglich, auf diese schwierigen und zum Teil von der Forschung noch nicht vollständig aufgehellten Fragen des näheren hier einzugehen; soviel ist jedenfalls gewiß, daß man eine systematische Ausbildung und Pflege der Handgeschicklichkeit auch im Interesse der sprachlichen Entwicklung fordern muß.

Auch die Untersuchungen über Ermüdungserscheinungen weisen darauf hin, daß in dieser Hinsicht noch eine wesentliche Verbesserung unserer Unterrichtspraxis notwendig ist, und daß hierbei eine Berücksichtigung der Handtätigkeit stattfinden muß, ist umsomehr zu fordern, als dieselbe auf beide Hirnhälften einwirkt, namentlich dann, wenn die linke Hand nicht vernachlässigt wird. Für die praktische Pädagogik bleibt in dieser Beziehung noch viel zu tun, ehe sie den Forderungen der Wissenschaft nachkommen kann, die ja freilich zur Zeit auch noch nicht in jeder Hinsicht abgeschlossene Forschungsresultate vorlegen kann. Die Erfahrung und der geniale Blick einzelner großer Erzieher sind ihr längst vorausgeeilt, und wie jene schon immer gelehrt hat, daß der Tätigkeitstrieb einer der stärksten Triebe der Kindesnatur ist, so hat auch PESTALOZZI gefordert, daß sich

die Erziehung die Ausbildung der mechanischen Fertigkeiten zur Aufgabe machen und daß ihr Ziel »der höchste Grad des Nerventaktes sein müsse, der uns Schlag und Stoß sichert und Hand und Fuß gewiß macht«. Uns scheint es, als ob Pestalozzi mit genialer Ahnung durch diesen Ausdruck das hat bezeichnen wollen, was die moderne Psychologie mit den Begriffen: »Umwandlung der willkürlichen Bewegung in unwillkürliche« und »Ausschleifung der Nervenbahnen« wissenschaftlich ausdrückt.

Der praktische Unterricht trägt ferner dazu bei, die Anschauung zu beseitigen, daß Kopfarbeit und Handarbeit verschiedene Tätigkeiten seien, die man auch ganz verschieden bewerten müsse. Die Meinung, daß das Sprechen in nächster Beziehung zum Denken stehe, während das Ausüben der manuellen Tätigkeiten etwas Mechanisches und Geistloses sei, beruht auf einem schwerwiegenden Irrtum, der nur aus ganz falschen psychologischen Voraussetzungen entstehen konnte. Das Sprechen ist eine motorische Erregung der zum Hervorbringen von Lauten erforderlichen Muskeln, und der wesentliche Unterschied dieser Erregung von solchen, die zu Handbewegungen führen, besteht darin, daß sie von verschiedenen Gehirnzentren ausgehen. An sich sind beide Prozesse psychisch gleichwertig, wie ja auch die Erfahrung lehrt, daß das Sprechen und Schreiben ebensogut mechanisch und geistlos betrieben werden kann, wie etwa das Stricken, Papierausschneiden und andere Handtätigkeiten. Man wird z. B. nicht behaupten wollen, daß das gedankenlose Hersagen von Vokabeln, Liederversen, Geschichtszahlen usw. irgend etwas mit dem Denkprozeß zu tun habe! Auf der anderen Seite aber wird man zugeben müssen, daß unter Umständen eine bestimmte Handtätigkeit ebenso wie eine sprachliche nur unter intensivster Denkarbeit ausgeführt werden kann. Die technische Anfertigung irgend eines Gegenstandes von gegebener Form, etwa eines Kastens mit genau passendem Deckel, zwingt zu einer Konzentration der Gedanken, die der zur Lösung einer Rechenaufgabe oder zur Niederschrift eines Aufsatzes nötigen Konzentration durchaus nicht nachsteht. Bei der Herstellung der einfachen Gebrauchsgegenstände, die die Hauptaufgabe des elementaren Handfertigkeitsunterrichts ist, geht es ferner nicht ab ohne die bewußte oder unbewußte Anwendung einer Anzahl von geometrischen Sätzen, die dem Schüler auf diese Weise viel klarer werden müssen, als wenn er sie rein theoretisch an der Figur erkennen und beweisen lernt. Ein Stück Pappe in geometrischer Form zu schneiden, mit Rändern und Ösen zu versehen und einige Linien darauf zu ziehen, mag zunächst als eine sehr mechanische Tätigkeit erscheinen; aber wenn diese einfache

Vorrichtung dazu benutzt wird, die Bestimmung des Schwerpunktes experimentell auszuführen, so werden auch die Gegner des Handfertigkeitsunterrichts zugestehen müssen, daß es sich hierbei um eine durchaus geistbildende Sache handelt, die sehr wohl verdient, im Unterricht eine Rolle zu spielen. Der Einwand, daß das Geistbildende hierbei nicht in der manuellen Tätigkeit, sondern in den physikalischen Überlegungen liege, ist vollkommen hinfällig und bedarf nach dem Vorhergehenden kaum noch einer Widerlegung.

Das eben erwähnte Beispiel zeigt uns zugleich, daß es keine scharfe Grenze gibt zwischen den verschiedenen Formen der praktischen Betätigung; die Handarbeit im engeren Sinne, das Zeichnen oder das Modellieren, das Experimentieren mit Apparaten und die Anfertigung von solchen oder von beliebigen Gebrauchsgegenständen wirken in demselben Sinne und mit dem gleichen Erfolge erziehlich ein. Es ist deshalb auch ganz absichtlich von uns die psychologische und pädagogische Bedeutung »des praktischen Unterrichts« ins Auge gefaßt worden, worunter wir ebensowohl den Handarbeitsunterricht im engeren Sinne, wie jede andere praktische Betätigung, die mehr oder weniger mit ihm verbunden werden kann, verstehen; wir schließen dabei den naturwissenschaftlichen Unterricht in seiner modernsten Form (nach der heuristischen Methode) ebensowenig aus, wie den Kochunterricht, der ja ohnehin diesem Experimentalunterrichte sehr nahe steht. Wir sind der Meinung, daß naturwissenschaftliche Erkenntnis ebensowohl in der Schulküche gewonnen werden kann, wie im Laboratorium, und daß die Werkstatt ein ebenso notwendiger Bestandteil jeder Erziehungsschule sein sollte, wie es die Klassenräume sind. Deshalb erblicken wir auch in der jetzt immer nachdrücklicher und in Zukunft wohl ganz unabweisbar auftretenden Forderung der Einführung des sogenannten Handfertigkeitsunterrichts nur ein Symptom einer völligen Umgestaltung unseres Erziehungswesens, die sich langsam, aber sicher vorbereitet. Diese Umgestaltung geht bei uns in Deutschland viel langsamer vor sich als z. B. in Amerika, wo man bereits Arbeitsschulen begründet hat, in denen das Kind nicht mehr aus dem Buche, sondern nur durch eigenes Tun lernt, und in denen man es als selbstverständlich ansieht, daß alle die vorher erwähnten Formen des praktischen Unterrichts vertreten sind.

Diese in der Gegenwart sich vorbereitende Umwandlung unseres Erziehungssystems hängt aufs Engste zusammen mit Umwandlungen, die sich in unserem Geistes- und Kulturleben allmählich vollziehen. Wenn führende Geister, wie St. H. Chamberlain jetzt mit aller Energie den Satz bekämpfen, daß »das Wissen Macht sei«, so muß auch die Schule all-

mählich zu der Einsicht kommen, daß sie ihre höchste Aufgabe nicht in der Mitteilung von Wissen zu suchen hat; die Entwicklung der Kraft, oder, wie man es vielfach mit Vorliebe ausdrückt, die Ausbildung der Persönlichkeit muß ihre Aufgabe sein. Die alte Wissensschule konnte einen Schüler wie JUSTUS LIEBIG zu den Unfähigen rechnen, trotzdem er der Schöpfer der modernen Chemie wurde und mit seinem Genie der Welt eine neue technische Kultur gegeben hat. Diese Tatsache führt es uns zugleich mit nachdrücklicher Beweiskraft zum Bewußtsein, daß die Vorherrschaft unserer philologisch-historischen Bildung unser Erziehungswesen in eine ganz einseitige Richtung gedrängt hat. Es ist nicht nötig, auf den hohen Wert der philologisch-historischen Wissenschaften für unsere gesamte Kultur noch besonders hinzuweisen, denn derselbe steht unbestritten fest; aber auf das Schärfste muß doch betont werden, daß das Geistesleben und unsere Kultur nicht allein auf dem Worte und auf der Sprache beruhen. Naturforscher, Künstler, Techniker und andere für den Kulturfortschritt kaum minder wichtige Berufsstände sind in ihrem Geistesleben vom Worte ungleich weniger abhängig als wir gewöhnlich annehmen; sie denken in Erscheinungen und Raumanschauungen und schaffen Geisteswerte durch Beobachtungen und durch Schlüsse, die sie aus ihren Wahrnehmungen ziehen. LIEBIG selbst sagte von sich, daß sich bei ihm infolge des vielen Experimentierens die Anlage entwickelt hätte, in Erscheinungen zu denken. Er nennt dies eine Form des Denkens, bei welcher sich alle Gedanken sinnlich wahrnehmbar machen, wie die Töne in einem gedachten Musikwerke. Diese Bemerkung ist überaus beachtenswert für die Beurteilung aller Bestrebungen zur Förderung des praktischen Unterrichts, die ja schließlich alle darauf hinauslaufen. durch die manuelle Betätigung gewisse Formen der Gehirnarbeit, also des Denkens zu entwickeln, die sonst unentwickelt bleiben würden. Gerade darin liegt zum guten Teile der erziehliche Wert des praktischen Unterrichts. Im allgemeinen überschätzen wir die Formen des Denkens, die sich durch die Sprache ausdrücken lassen, und diese Überschätzung ist umso bedenklicher, als gerade bei der sprachlichen Darstellung keineswegs die Gewähr eines gründlichen Verständnisses und eines einwandfreien Denkprozesses gegeben ist. Sehr häufig verbinden sich falsche Vorstellungen und Begriffe mit dem Worte, vielleicht noch häufiger gar keine klaren Begriffe, »denn eben wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein« (GOETHE). Mit Recht klagt HAMLET: »Worte, Worte, nichts als Worte!« Demgegenüber fordert jede praktische Betätigung eine Klarheit der Begriffe, die der durch die Sprachformen bedingten weit überlegen

ist. Bei der Herstellung eines bestimmten Gegenstandes z. B. ist es ganz unmöglich, eine Unklarheit oder Unsicherheit in der Ausführung durch Worte zu verdecken, denn ohne daß ein Wort gesprochen wird, läßt das Arbeitsprodukt klar und deutlich erkennen, ob der Verfertiger klare Begriffe von der Art seiner Arbeit hatte. Die Arbeit selbst schärft somit das Gewissen und erzieht zur Klarheit und Ehrlichkeit. Denselben Erfolg kann man der praktischen Betätigung anderer Art nachrühmen, z. B. dem naturwissenschaftlichen Experiment. Tyndall hat den Ausdruck gebraucht, daß jedes Experiment eine Frage sei, die wir der Natur vorlegen und auf die sie uns eine Antwort gibt; wenn die Frage klar und bestimmt war, so wird auch die Antwort unzweideutig sein. So wird auch durch diese Art der Betätigung der Schüler zur Klarheit und ehrlichen Anerkennung der Ergebnisse seiner Arbeit gezwungen. In anderer Beziehung zeigt sich der Erfolg der praktischen Betätigung darin, daß das Gelingen der Arbeit das Selbstvertrauen hebt und die Aufmerksamkeit und das Interesse des Schülers in einem Grade fördert, wie es auf andere Weise kaum zu erreichen ist. Hierauf beruht die so häufig bemerkte und im Grunde genommen ganz selbstverständliche Tatsache, daß alle Arten des praktischen Unterrichts zu den Lieblingsbeschäftigungen der Schüler gehören, an denen sie gern freiwillig teilnehmen und über denen sie alles andere, sozusagen auch sich selbst vergessen können. Ein gut geleiteter Handarbeits- oder Experimentierunterricht kann ohne alle Disziplinarmittel auskommen; von welchem anderen Unterrichtszweige kann man wohl das Gleiche sagen?

Unzählige Beweisstellen aus den Werken der großen Erzieher aller Zeiten würden sich für diese Tatsache zusammenstellen lassen, es mögen indes hier einige Äußerungen hervorragender Männer der Gegenwart genügen. Friedrich Paulsen sagt in seinem System der Ethik, daß er davon überzeugt sei, »daß unter 100 jungen Leuten, die unsere höheren Schulen besuchen, mindestens 90 mehr Freude an Werken der Hände, als an Exerzitien und Extemporalien hätten«. Dieselbe Wahrheit spricht N. Witt, der berühmte Chemiker, im Bezug auf naturwissenschaftliche Arbeit aus, indem er sagte: »Die Bücherweisheit befriedigt nicht, sie macht wirr und mißmutig und unklar; nur wenn wir von Zeit zu Zeit zurückkehren zur Natur selbst, sie befragen und beobachten, können wir volle Befriedigung unseres Dranges nach Erkenntnis finden«. Und so recht in die Seele des schaffensfreudigen Kindes versetzt uns Bogumil Goltz mit seiner vortrefflichen Schilderung im »Buch der Kindheit« wenn er die Glückseligkeit eines praktisch arbeitenden Knaben schildert, dessen liebste

Freunde die Zimmerleute, Tischler und Holzhauer sind und der nirgends so gern spielt wie auf Höfen, wo Baumstämme und Bretter aufgeschichtet liegen. »Was war man glücklich, wenn man aktiv, wenn man mit geschäftig sein durfte, und wie gab es köstlichere Experimente als in Holz! — Die Lust zu arbeiten, war in uns allen dieselbe, und ich weiß bloß dies von mir, daß ich die ersten Male, wo ich über das Handwerkszeug hergeriet, vor lauter Freude, so nach Herzenslust hobeln, sägen, bohren und Löcher ausstemmen zu dürfen, ohne allen Zweck darauf los hantierte, bis ich nicht weiter konnte.«

Aus diesen Äußerungen, von deren voller Berechtigung man sich tagtäglich durch Beobachtung an Kindern überzeugen kann, ergibt sich mit unwiderleglicher Gewißheit, daß der praktische Unterricht in ganz besonders hohem Maße geeignet ist, einen zuverlässigen Beitrag zur Charakterbildung zu liefern. Unsere heutige Erziehung, die vielfach das Wissen vom Tun trennt und den relativen Wert des ersteren im Vergleich zum letzteren überschätzt, versagt deshalb auch nur allzuhäufig vollständig, soweit es sich um Charakterbildung handelt. Wir züchten künstlich eine hochentwickelte Intelligenz, aber wir versäumen es, tatkräftige Persönlichkeiten und feste Charaktere auszubilden, und für die vielfach beklagte Nervosität, Genußsucht und Energielosigkeit unserer Jugend ist in der Hauptsache die Erziehung verantwortlich.

Durch den Handarbeitsunterricht wird auch das Verhältnis des Schülers zum Lehrer ein anderes und günstigeres, als wir es sonst kennen. Der Lehrer tritt dem Knaben als Freund und Helfer nahe. Die Disziplin kann in anderer Weise gehandhabt werden, denn die Kinder sind von selbst willig und eifrig; jeder Wink und jede Unterstützung wird dankbar angenommen, und wenn es der Lehrer versteht, in der richtigen Weise zur Arbeit anzuleiten, so bedarf es weder tadelnder Worte noch der üblichen Schulstrafen. Die ganze methodische Kunst besteht darin, die Schüler zur Selbständigkeit zu führen und sie im Sehen und Nachdenken zu üben. Je wortkarger der Lehrer der praktischen Arbeit ist, um so sicherer wird er dies erreichen, und je mehr er selbst die Technik beherrscht, um so größer wird das Vertrauen seiner Schüler zu ihm sein. Dann ergibt es sich von selbst, daß sein freundlicher Rat beachtet wird und daß er einen Einfluß auf die Erziehung des Knaben gewinnt, der weit über die Schule hinausreichen und direkt auf das Leben bestimmend einwirken kann. Gerade in dieser Hinsicht ist der Handarbeitsunterricht eine der sichersten Brücken zur Verbindung von Schule und Leben; er kann namentlich auch bei der so schwierigen Frage der Berufswahl einen

Einfluß ausüben, wie nicht leicht irgend ein anderes Schulfach. Erst der praktische Unterricht gibt der Schule Gelegenheit, den »ganzen Menschen« kennen zu lernen, und mancher Knabe, der sonst den Lehrern nur Mühe und Ärger bereitet hat, wird ihnen in der Werkstatt lieb und wert werden. Aber auch seine Anlagen werden besser erkannt, und manchen Eltern werden die Enttäuschungen erspart, die unausbleiblich sind, wenn die Berufswahl den heranwachsenden Knaben auf eine falsche Bahn führte. Namentlich der heute so verbreiteten Neigung, die heranwachsende männliche Jugend den gelehrten Berufen oder allenfalls den mittleren und unteren Beamtenklassen zuzuführen, kann dadurch in etwas gesteuert werden. Lassen wir doch endlich der Jugend freie Bahn und lehren wir sie erkennen, daß auch andere Wege zum Glück und zur Befriedigung führen können, als der Weg durch die Bücher! Die Erfahrung hat ja doch schon längst gelehrt, daß, wie Herbart sagt, »manche Knaben beim Handwerker eher in Ordnung kommen, als in der Schule.«

Der Handfertigkeitsunterricht gibt ferner dem Kinde Gelegenheit zu produktiver Arbeit. Dies ist, wie Professor Sieper (München) in einem in der Gesellschaft für Volksbildung gehaltenen Vortrage in geistvoller Weise ausführte, für die künstlerische Erziehung von eminenter Bedeutung. »Alles naive, wahrhaft produktive Arbeiten aus dem Innern heraus hat etwas Künstlerisches an sich. Denn es bedeutet: aufbauen, gestalten, bilden, wie jedes künstlerische Schaffen. Wer die Freude, die solcher Arbeit innewohnt, einmal gespürt hat, dem wird sie ein Antrieb sein, auch im späteren Leben dahin zu trachten, daß er seine Arbeit findet, d. h. jene Arbeit, die seine Kräfte zur Betätigung aufruft, die er mit Freuden tut, an die er willig seine Liebe verschwendet, eine Arbeit, die ihm gestattet, ein Stückchen Schöpfung schöner, weiser und besser zu machen.

Die produktive Arbeit gibt uns die einzige Möglichkeit, besondere künstlerische Fähigkeiten, die in einer Kindesseele ruhen, zu entdecken und zu fördern. Es treten Überraschungen dabei zu Tage, die wie eine Art Offenbarung wirken.«

Im vorhergehenden ist wenigstens in einigen Hauptpunkten die Bedeutung des praktischen Unterrichts für die Charakterbildung dargelegt worden, und wenn man diesen Ausführungen zustimmt, so bedarf es kaum noch einer Hervorhebung einzelner Beziehungen und Richtungen, in denen der praktische Unterricht für die Erziehung von Wert ist. Der Vollständigkeit halber sollen indes noch einige Andeutungen darüber gegeben werden, wie sich auf Grund der päda-

gogischen Erfahrung der praktische Unterricht im Dienste der Erziehung verwerten läßt.

Derselbe erzieht nicht nur zur Ehrlichkeit und zur Gewissenhaftigkeit, sondern er gibt auch dem Zögling eine für das praktische Leben wertvolle Vorbildung, indem er gerade die Eigenschaften entwickelt, auf die es in der Erwerbstätigkeit ankommt und die den einzelnen zu einem brauchbaren Gliede der Gesamtheit machen. Die Erziehung von Auge und Hand kommt jedem Berufsstande zugute, sie ist für den Techniker und Kaufmann nicht minder wichtig wie für den Arzt und für den Gelehrten, in dessen Berufsarbeit sie vielfach eine größere Rolle spielt, als er selbst zugeben mag. Mit Recht sagt Professor Sieper (München) in seinem schon erwähnten Vortrage über »Kunst und Volksbildung«: »Zu dem ganzen, wahrhaft gebildeten Menschen gehört auch Übung im Gebrauch der Hand. Ein Mann, der unfähig ist, seine Hände und Füße richtig zu gebrauchen, hat einen Teil seines Menschentums brach liegen lassen. Er ermangelt einer vollkommenen Erziehung, und hätte er alle Schätze des Wissens in sich aufgenommen.«

Die praktische Arbeit entwickelt ferner die sozialen Tugenden der Sparsamkeit, der gegenseitigen Hilfsbereitschaft und der Wertschätzung des Mitmenschen nach seiner Tüchtigkeit und persönlichen Leistungsfähigkeit ohne Rücksicht auf seinen Berufsstand. Der Wetteifer, der sich in der Schulwerkstatt entwickelt, ist anderer Art, als der Wettbewerb um einen höheren Klassenplatz, er hat einen sittlichen, erziehlichen Wert und kann wesentlich dazu beitragen, die Kinder verschiedener Berufsstände einander näher zu bringen und sich gegenseitig achten zu lernen. Professor Kammerer sagte vor einigen Jahren in seiner sehr bedeutsamen Rektoratsrede an der technischen Hochschule in Charlottenburg: »Völlig fehlt unserer Schulbildung die Anleitung zur Achtung vor der Arbeit in allen ihren Formen, auch der körperlichen, für die jetzt nur Verachtung vorhanden ist ... weil nur das körperlose Wort geschichtlicher Mitteilung zur Vermittlung dient.« Die Achtung vor der Arbeit aber wird erst dann zu einem Allgemeingut unseres Volkes werden, wenn unsere Pädagogik den Intellektualismus glücklich überwunden hat und wenn neben der rein geistigen Arbeit auch die Handbetätigung in der Schule ihren Platz findet. »Glauben Sie es nur, wenn der Hobel und die Feile ihren Platz neben dem Zirkel, der geographischen Karte und dem Geschichtsbuch, wenn sie einen Ehrenplatz eingenommen haben, und wenn sie der Gegenstand eines vernünftigen und systematischen Unterrichts sein werden, dann werden sehr viele

Vorurteile absterben, viel Kastengeist wird verschwinden und der soziale Friede wird sich auf den Bänken der Elementarschule vorbereiten« — so sagte JULES FERRY als Minister des öffentlichen Unterrichts (1883) in der französischen Kammer beim Einbringen eines Volksschulgesetzes, in dem der Handarbeitsunterricht als obligatorisches Lehrfach aufgeführt wurde.

Wenn der Knabe einsehen lernt, daß es eben so schwer oder noch schwerer ist, mit geschickter Hand eine kunstvolle Arbeit herzustellen, als sich Kenntnisse in irgend einem Wissensgebiete anzueignen, erst dann wird die Achtung vor der ehrlichen Arbeit, gleichviel in welcher Form sie geleistet wird, alle Kreise des Volkes durchdringen und so manches falsches Urteil beseitigen, das jetzt Verdruß und Unfrieden schafft. »Die soziale Frage wird nicht eher wirklich gelöst sein, als bis die Handarbeit wieder zu Ehren gekommen ist, und zwar nicht bloß in der Theorie, sondern auch in der Praxis, als bis man es für ebenso ehrenvoll hält, Holz zu hobeln und Eisen zu schmieden, wie als Kassierer einer Bank Geld zu zählen, bei einem Notar Papier zu beschreiben, Unterschriften zu erteilen, in der technischen Hochschule zu rechnen, kurz irgend eine jener Arbeiten zu verrichten, die man so stolz Kopfarbeit nennt« (TOLSTOI).

Der Kulturhistoriker Professor BIEDERMANN, einer der Vorkämpfer des deutschen Einheitsgedankens in der Mitte des vorigen Jahrhunderts, ließ im Beginne der fünfziger Jahre eine Preisschrift erscheinen unter dem Titel: »Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule.« Diese Schrift enthält ein Erziehungsprogramm, das heute noch nicht verwirklicht ist. Die Gründe aber, die BIEDERMANN für seine Forderung einer Erziehung zur Arbeit, und zwar zur praktischen, manuellen Arbeit beibrachte, sind so schwerwiegend, daß es auch heute noch lohnt, seine Schrift aufmerksam zu studieren.

Möge es der Erziehungskunst im 20. Jahrhundert gelingen, eine Aufgabe zu lösen, die uns das 19. Jahrhundert hinterlassen hat: die Aufgabe der Arbeitserziehung, der Erziehung durch praktischen Unterricht! (Lebhafter Beifall und Dank des Vorsitzenden.)

Herr Direktor Dr. Kluge-Potsdam tritt den sehr zeitgemäßen Ausführungen des Herrn Referenten bei. Der Handfertigkeitsunterricht hat sich in den Potsdamer Anstalten an den epileptischen und besonders den schwachsinnigen Kindern vom größten Nutzen erwiesen. Dies in praktischer Hinsicht, indem die durch den Handfertigkeitsunterricht hindurch gegangenen Knaben aufs beste vorgebildet wurden für die fernere Ausbildung in einem Handwerk, und sodann deshalb, weil dieser Handfertigkeits-

unterricht die schönsten Erfolge mit Bezug auf den Gemütszustand und die Entwicklung der Intelligenz der kranken Kinder hatte. Die Erklärung hierfür liegt darin, daß der Handfertigkeitsunterricht vor allem geeignet ist, die Funktionen des Muskelsinns oder besser Bewegungssinnes zu fördern, der ja bei der Vorstellungsbildung zu allermeist in Frage kommt. Die Taubstummblinden z. B. haben alle ihre Kenntnisse und Fähigkeiten fast ausschließlich den Leistungen dieses Sinnes, hier besonders als »Tastbewegungssinn« zu bezeichnen, zu verdanken. Es zeigt dies wieder die Wahrheit des Satzes, daß die menschliche Persönlichkeit ein unteilbares Ganzes darstellt, daß das Geistige und Seelische absolut an das Körperliche gebunden ist. Wie klar man dies erkennen kann, zeigen die (vom Herrn Redner demonstrierten) Abbildungen zweier Fälle von myxödematösem Idiotismus aus der Anstalt Uchtspringe, welche durch Schilddrüsenverabfolgung und durch andere diätetische und medikamentöse Maßnahmen in ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung in geradezu frappierender Weise gehoben worden sind.

Herr Direktor Dr. Pabst-Leipzig bittet zum Schlusse, das Goethewort zu beherzigen: »Im Anfang war die Tat!«

Hierauf wird die Sitzung geschlossen.

Sitzung am Mittwoch, dem 3. Oktober, 11½ Uhr Vormittags.

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Professor Dr. E. Martinak-Graz, erteilt, da geschäftliche Mitteilungen nicht vorliegen, gleich nach Eröffnung der Sitzung Herrn Dr. **H. Schmidkunz**-Halensee-Berlin das Wort zu seinem Vortrage

Die oberen Stufen des Jugendalters.

I. Themastellung.

Es scheint vermessen zu sein, das vorliegende Thema in den Rahmen eines Kongresses für Kinderforschung und Jugendfürsorge hineinzustellen. Dieses Thema bezieht sich ja nicht auf Kinder, sondern auf Personen eines Alters, das über die Kindheit hinausliegt; und unter »Jugendfürsorge« versteht man doch in der Regel etwas anderes, als diejenigen Bemühungen für die Jugend höheren Alters, welche unser Thema meint.

Die Anregung zu diesem ging aus von dem Bedauern, daß unsere Psychologen, Pädagogiker usw. von den Altersstufen des Menschen mit soviel Eifer die der Kindheit behandeln, jedoch mit der oberen Grenze des Kindheitsalters ihr Interesse so gut wie ganz abbrechen. Die darauf folgende Zeit bleibt beinahe ganz unberücksichtigt. Nachdem ich dieses Mißverhältnis seit längerem bedauert und beklagt habe, möchte ich nicht opponierend fernbleiben und nicht den Vorwurf auf mich laden, etwas versäumt zu haben. Deshalb wird es, selbst auf die Gefahr eines Kampfes hin, vielleicht doch willkommen sein, daß ich meinen Gegensatz gegen die vorherrschenden Interessen hier als eine Ergänzung zu den eigentlichen Gaben des Kongresses vorbringe.

Dazu kommt noch der störende Umstand, daß man mit dem Thema des Kindesalters bereits nicht wenig erreicht hat und voraussichtlich auch weiterhin noch viel erreichen wird, daß jedoch auf dem Gebiete des (höheren) Jugendalters noch äußerst wenig erreicht ist und auch noch nicht viel Erfolge mit einiger Wahrscheinlichkeit abzusehen sind. So kann ich denn heute nicht mit Reichtümern kommen, vielmehr nur mit Aussichten, Vorschlägen und bestenfalls

einigen Übersichten über die Lage, von der aus weiterzuschreiten sein wird.

Das Thema kann praktisch gefaßt werden, im Sinn einer Erörterung der Art und Weise, wie im weitesten Sinne der Pädagogik für das Jugendalter am besten gesorgt wird; und es kann theoretisch gefaßt werden, indem wir nach Beschreibung, Erklärung und etwaiger Systematisierung der dieses Alter ausmachenden Tatsachen streben. Wie im Pädagogischen überhaupt, so ist auch hier diese theoretische Aufgabe anscheinend die schwierigere, die praktische die vielleicht nicht leichtere, aber wenigstens scheinbar leichtere, da eben in der Praxis fortwährend gehandelt wird und werden muß, demnach also irgend etwas, mehr oder minder gut, immerhin vorliegt. Zudem führt uns die praktische Seite der Sache in solche Weiten, daß ich mich darauf beschränken möchte, sie am Schlusse kurz zu skizzieren und Ihr ohnehin vorwiegend psychologisches Interesse hauptsächlich für die theoretische Seite in Anspruch zu nehmen.

Damit stehen wir in der Psychologie, und zwar speziell in einem angewendeten Teile von ihr: in der »Psychogenesis« als der Entwicklungsgeschichte der menschlichen Einzelseele. Grundsätzlich steht für diese Psychogenesis die gesamte (etwa auch die vorgeburtliche Zeit umfassende) Lebensdauer der menschlichen Seele zur Verfügung. Tatsächlich wird die Psychogenesis hauptsächlich auf das Kindesalter bezogen, etwa als »Psychogenesis infantialis.« Unsere Sache ist nun die Fortführung dieser Entwicklungsgeschichte zu einem höheren Lebensalter, vorläufig etwa als »Psychogenesis adolescentialis« zu bezeichnen.

Zunächst meinen wir ebenso, wie in der Psychogenesis überhaupt und in der Psychologie schlechtweg, die generelle, normale menschliche Seele, also den allgemeinen Menschentypus mit Absehen von den Verschiedenheiten irgend welcher Klassen und gar erst der Individuen. In zweiter Linie tritt dann neben jene generelle Psychogenesis eine spezielle, als Teilgebiet einer vergleichenden oder unterscheidenden Psychologie, speziell einer sogenannten Charakterologie.

Als ein Hilfsfach für die Psychogenesis kann, wie für die Psychologie überhaupt die Physiologie, eine »Physiogenesis« in Betracht kommen. Begreiflicherweise gilt dies für die Jugendstufe weniger, als für die doch animalischere Kindheitsstufe. Beispielsweise dürfte das Wachstum und Ausreifen des Gehirnes zwar bis in dieses Alter hereinreichen (etwa bis zum 20. Lebensjahre), jedoch voraussichtlich ohne einschneidende Bedeutung für das, was hier zu sagen sein wird.

Am ehesten kommt für die Psychogenesis die Physiogenesis in

Betracht durch die nunmehr drängende Frage nach den Grenzen, zwischen denen wir ein »Jugendalter« ansetzen wollen. Soviel sich auch gegen eine bestimmtere Festsetzung von Grenzen einwenden läßt, so wird sie doch vielfach vorteilhaft sein, zumal wenn man sich immer vor Augen hält, daß die Grenzen nur eben zur ersten Entwerfung des Ganzen bestimmter gefaßt werden. Wir suchen nach Einschnitten im Lebensgange, die so ursprünglich und so deutlich wie möglich von der Natur selber, zunächst von der physischen Natur, gegeben sind; in der Erwartung, daß wir damit zugleich theoretisch und praktisch am besten fahren.

Die untere Grenze liegt für uns schon dadurch nahe, daß die Psychogenesis des Kindes ziemlich übereinstimmend bis zu einem einigermaßen bestimmten Lebenseinschnitte geführt wird und über diesen hinaus wenigstens ihr bisheriges Interesse abschneidet. Es ist dies die Epoche der Pubertät: und zwar läßt sich diese nicht nur, zumal bei Knaben, als ein einmaliges Ereignis, sondern auch als eine verschiedentlich längere Zustandsdauer fassen, in welchem Falle dann je nach Umständen der Anfang oder das Ende dieser Dauer die eigentliche Grenze sein soll. Über die Verschiedenheiten in dem Zeitpunkte des Eintrittes der Pubertät und in der Zeitdauer ihrer Entfaltung ist bekanntlich kaum eine allgemeine Feststellung zu machen und überdies bereits soviel gesagt worden, daß wir uns hier mit einer ungefähren Markierung begnügen können. Bei Knaben mag man vom 14., 15., 16., bei Mädchen etwa vom 14., 15. Lebensjahre sprechen; sodaß also für uns das Jugendalter je nach Umständen mit einem dieser Jahre beginnt.

Weit weniger Bestimmtheit ist in der Frage nach der oberen Grenze des Jugendalters zu erreichen. Hier stehen wir vor der merkwürdigen Erscheinung, daß die Kulturen und Zeiten ziemlich weit auseinandergehen. Wir selber sind vielleicht geneigt, die fragliche Zeit bis etwa zum Beginne der 20er Jahre des Lebens zu rechnen. Verfolgen wir dagegen die hierher gehörenden Bezeichnungen bei anderen Völkern, so merken wir ein deutliches Interesse, den Begriff der Jugend viel weiter auszudehnen. Man denke an den römischen »adolescens« und »juvenis«, dazu an die entsprechenden romanischen Bezeichnungen, sodann an den englischen »boy« sowie an volkstümliche Ausdrücke bei uns wie »Bursch« (selbst im studentischen Verbindungswesen gebraucht ein »Alter Herr« den Ausdruck »Fuchs« vielleicht manchmal auch von vorgeschritteneren Semestern).

Die wohl einzige Naturgrenze, die hier für uns vorliegt, und die zugleich auch aus praktischen Gründen gut zu verwerten ist, ergibt

sich durch das Ende des Wachstumes. In welches Lebensjahr dieses Ende anzusetzen ist, wird allerdings wiederum strittig sein und muß einer eigenen Erörterung vorbehalten bleiben. Schwerlich aber werden wir weit fehlen, wenn wir unsere Periode bis zum vollendeten 24. Jahre rechnen und auf baldige Untersuchungen einerseits über das durchschnittliche Ende des Wachstumes, andererseits über den Einfluß dieses Endes auf die Psyche erhoffen.

Unter »Jugendalter« würden wir demnach die Zeit der etwa acht oder zehn Jahre vom 14., 15., 16. Lebensjahre bis zum 24. verstehen. In einem weiteren Sinne läßt sich natürlich die gesamte Lebenszeit von der Geburt bis zu jener oberen Grenze als das Jugendalter bezeichnen. Tut man dies, so kann man als die unteren Stufen des Jugendalters die Kindheit, als die oberen Stufen des Jugendalters das nunmehr im engeren Sinne so zu nennende Jugendalter verstehen. Von diesem engeren Sinn aus verlangt dann der Begriff »oberer Stufen« eine weitere Teilung der acht- bis zehnjährigen Periode.

Nun ist die Behandlung unseres Themas heute noch so wenig weit gekommen, daß wir diese Analogie zu den für das Kindesalter aufgestellten Teilperioden künftigen Fortschritten der Forschung überlassen müssen. Für heute sprechen wir ohne schärfere Unterscheidung sowohl von dem höheren, eigentlichen Jugendalter überhaupt wie auch speziell von dem, was sich ungefähr als dessen zweite Hälfte abgrenzen läßt; sodaß eine genauere Einstellung dessen, was wir zu sagen haben, auf Personen etwa von 17 Jahren einerseits, von 22 Jahren andererseits künftigen Fortführungen unseres Versuches verbleibt.

Anders genommen: das Folgende gilt hauptsächlich von der Lebenszeit etwa des 20. bis 24. Jahres, in geringerer Weise von der Lebenszeit des 14. oder dergl. bis 20. Lebensjahres. Wir können diesmal zufrieden sein, wenn wir auch nur diese Zeit gegen ihre Vorgängerin zu charakterisieren vermögen. Dem Interesse an der oberen Hälfte des eigentlichen Jugendalters kommt jedoch ihre praktische Bedeutung entgegen, indem sie für unsere Verhältnisse den Abschluß der sogenannten höheren Schulen und den Studiengang der sogenannten Hochschulen bedeutet.

II. Kritizistisches und Methodologisches.

Es fragt sich nun einerseits, wieweit hier überhaupt auf Ergebnisse zu rechnen ist, und andererseits, mit welchem Verfahren wir zu solchen zu gelangen hoffen. Also Kritik und Methode; um so

dringender nötig, als die Schwierigkeiten hier besonders groß sind. Kaum ein Objekt, das wir bereits vor näherer Untersuchung als so kompliziert und vielgestaltig kennen, wie das der jugendlichen Seele! Dazu aber kommt noch ein ganz besonderer Umstand.

So gut wie alle Arbeit der Psychogenesis leidet darunter, daß wir immer wieder schwer unterscheiden können, wieweit die uns entgegentretenden psychogenetischen Tatsachen Naturprodukte oder Artefakte sind. D. h.: ergibt sich irgend eine Erscheinung daraus, daß der junge Mensch in einem bestimmten Lebensalter durch den natürlichen Verlauf seiner Entwicklung so geworden ist, oder vielmehr daraus, daß unsere, der Natur nur mehr oder weniger folgenden, kulturellen Verhältnisse ihn so gemacht haben? Wir wissen wohl selten, ob das, was wir kennen lernen, Natur oder Kultur, insbesondere Pädagogik, ist. Dabei sei noch ganz abgesehen von dem methodischen Fehler, unsere Wünsche nach dem, was eigentlich im jungen Menschen sein sollte, hineinzutragen in das, was in ihm wirklich vorhanden ist. So zeugt irgend ein Phänomen etwa am 20jährigen Menschen vielleicht lediglich für unsere Pädagogik, nicht aber für die natürliche Entwicklung des Menschen.

Dies die kritizistischen Bedenken, die alles folgende erschweren und einschränken, zumal soweit es seine praktische Anwendung finden soll. Nur daß uns diese Bedenken keineswegs zu einem Verzweifeln an der Durchführbarkeit des Themas überhaupt, sondern nur zu einer Steigerung unserer Vorsicht und unserer Methoden treiben dürfen. Versuchen wir nun, diese selber zu entwerfen, so ergeben sich etwa folgende vier Wege.

Der erste dieser Wege, und zwar der, über den wir heute noch wenig hinaus sind, ist die Popularbeobachtung, wie sie jeder von uns ohne besondere Einstellung der Erkenntnis bei Gelegenheit tatsächlich an sich und anderen macht. Sie besitzt ihr Gutes und Schlechtes; sie kann irreführen; doch sie verfügt auch immerhin über Material, mit dem sich arbeiten lassen wird. Die Hauptsache dabei ist allerdings, diese naiven naturalistischen Beobachtungen so kritisch wie möglich zu verwerten.

Der zweite Weg ist der einer ebenso wissenschaftlich eingestellten Beobachtung, wie auch sonst psychologisch beobachtet wird. Es handelt sich also darum, eine im ganzen bekannte Methodik auf ein neues Teilgebiet anzuwenden und nun zuzusehen, wie weit sich das Bekannte ergänzen und verändern wird.

Gleiches gilt von dem dritten Wege, dem des Experimentes. Darüber ist im Augenblick wenig mehr zu sagen, als daß dabei zu-

nächst die Fragestellungen entscheidend sein werden, mit denen an das Experimentieren herangegangen wird. Daß bei der Kompliziertheit und Vielgestaltigkeit unseres Objektes die Ziele des jeweiligen experimentellen Vorgehens erst recht vorsichtig und eng anzusetzen sind, bedarf wohl nicht erst besonderer Betonung.

Auf einem vierten Weg ist zwar ebenfalls noch wenig Sicheres zu Tage gefördert, aber doch schon nicht ganz wenig geleistet worden, an das sich anknüpfen läßt. Wir meinen die Literatur, in welcher namentlich Beobachtungen über das Jugendalter dargelegt sind. Diese Literatur teilt sich, wenn auch mit sehr verfließenden Grenzen, in unmittelbare Bekenntnisse von Personen des fraglichen Alters, und in mittelbare Darlegungen von anderer Seite; also Literatur von der Jugend (wenn auch vielleicht erst aus der Erinnerung), und Literatur über die Jugend.

Vorläufig dürfte die letztere mindestens umfangreicher sein, da ja die Selbstbeobachtung (oder Selbsterinnerung) gar sehr von dem nicht so bald zu erwartenden Einrichten der Beobachtung auf bestimmte Fragestellungen abhängt. Nur in recht fragmentarischer Weise besitzen wir Selbstbekenntnisse von Studenten und dergl. Wenn es uns gelingt, derartige Literatur absichtlich und mit den nötigen Vorsichten hervorzurufen, so wird es natürlich ganz besonders dankenswert sein.

Die indirekte Literatur geht am ehesten und wohl auch am günstigsten von denjenigen Personen aus, die berufsmäßig mit der Behandlung und folglich auch Beobachtung der Jugend zu tun haben. Für unsere Zwecke kommen demnach hauptsächlich die Dozenten der Hochschulen in Betracht. Damit aber eine solche Literatur über das Vage gelegentlicher Beobachtungen hinausgelange, empfiehlt sich folgendes Vorgehen. Möchten doch alle, die so glücklich sind, auf akademischem Boden die Jugend lehren und womöglich auch erziehen (eventuell »pflegen«) zu können, nicht versäumen, über die ihrer Einwirkung Anvertrauten regelmäßige Aufzeichnungen zu führen! Namentlich der Intelligenzstand eines jungen Menschen wird sich vom Eintritt in die Sphäre des Beobachters an zu verschiedenen Zeitpunkten vergleichen lassen. »Tagebücher« und vielleicht sogar auch »Jahresbücher« würden also eine dankenswerte Arbeit der dazu Berufenen sein.

Auf diesem Weg ist allerdings noch mehr für die spezielle, als für die generelle Psychogenesis zu erwarten. Die verschiedenen Klassen der jungen Leute, ihre Charaktertypen und sodann ihre individuellen Verschiedenheiten treten hier voraussichtlich am reich-

liebsten hervor; und wir können zufrieden sein, wenn zunächst wenigstens für die differenzialpsychologischen und zumal charakterologischen Aufgaben unserer Psychogenesis etwas erreicht wird.

III. Grundlage der Beschreibung.

Ehe wir nun von unserer methodologischen Skizze zu einem vorläufigen Versuche der Kennzeichnung des fraglichen Objektes gemäß dem derzeit überhaupt einigermaßen Feststellbaren übergehen, ist noch ein methodologischer Gesichtspunkt zu erfassen, von dem jedenfalls mehr erhofft werden kann, als von seiner Vernachlässigung. Anscheinend handelt es sich um eine recht triviale Aufstellung, die sich aber sofort wenigstens als reichhaltig erweisen dürfte.

Der jugendliche Mensch beiderlei Geschlechtes ist, kurz gesagt, entwickelter als das Kind. Insoferne nun die Behandlung unseres Themas stets auf die Grundlage der Psychologie schlechtweg zurückzugehen hat, wird sie auf diese etwas anders zu rekurrieren haben, als es bei dem Thema von der Kindheit der Fall ist. Gegenüber dieser nimmt die Jugendzeit etwas Höheres von der Psychologie in Anspruch. Die Psychogenesis der ersten Wochen des Kindes hat z. B. so wenig mit dessen Weltanschauung zu tun, wie die Psychogenesis des 20jährigen Menschen etwa mit dem Auftauchen der einzelnen Klassen sinnlicher Wahrnehmungen.

Demnach ist schon von der Psychologie selber vorauszusetzen, daß sie nicht nur das Elementare in der menschlichen Seele behandele, sondern auch das Kompliziertere, das sich auf jenem aufbaut. Es handelt sich um die Unterscheidung niedrigerer und höherer Partien der Psychologie, analog dem Fortgange der Logik von Begriffen usw. bis zu den feinsten Künsten wissenschaftlicher Systematik, der ja auch für den Stufengang der Didaktik in Betracht kommt.

Nun sind allerdings unsere literarischen Gaben auf psychologischem Gebiete dieser Unterscheidung nicht sehr günstig: sie beachten den weiten systematischen Gang vom Niedrigsten bis zum Höchsten wenig; und sie beschränken sich, sei es nun mit oder ohne Bewußtsein von diesen Gegensätzen, mit Vorliebe auf das Elementarere. Vorwiegend sind es psychologische Darstellungen von einer weniger theoretischen und mehr praktischen Absicht (also z. B. Seminarlehrbücher), die dafür besser einstehen.

Von uns aus muß allerdings das Ideal einer Psychologie vorausgesetzt werden, die sich so gleichmäßig wie möglich von unten nach oben erstreckt und uns demnach durch ihre späteren Partien mehr

zu Diensten steht, als durch ihre früheren. Daß allerdings die Psychologie in diesen wissenschaftlich mehr leisten kann, als in jenen, ist begreiflich und erklärt auch die Vorherrschaft der Lehre von den Empfindungen usw. in unseren Psychologien.

Um zu zeigen, was wir hier für die Psychologie überhaupt meinen, seien kurz folgende Andeutungen gegeben. Zu den elementareren, den Erstlingspartien der Psychologie gehören jedenfalls die Sinnesempfindungen, zumal die einfacheren; sodann das, was je nach der Systematik eines Autors als Wahrnehmung, Anschauung usw. bezeichnet wird. Die Vorgänge der Abstraktion überhaupt gehören gleichfalls bereits hierherein. Von den verschiedenen Klassen psychischer Phänomene sind die Urteile, Gefühle und Bestrebungen in ihren elementareren Partien ebenfalls schon hierher zu rechnen. Selbst höhere Gefühle, wie etwa das Interesse an dem Inhalt einer Lektüre als solchem, ziehen wir theoretisch ebenso hierher, wie es ja praktisch zu der auf noch frühe Lebensstufen gerichteten Pädagogik gehört.

Soweit die Psychologie damit zu tun hat, eine »sensuale« und eine »intellektuale« Erkenntnis zu unterscheiden, wird jene zu den elementareren, und diese zu den höheren Partien der Psychologie zu rechnen sein. Den Weg von der Anschauung zum Begriffe muß allerdings schon eine frühe Partie der Psychologie zeigen und ebenso ein frühes Stadium der Psychogenesis sowie der Didaktik erledigt haben. Allein nun beginnt all das Verwickeltere, das sich auf Begriffe, einfachere Urteile usw. aufbaut. Der Fähigkeit, von der Anschauung zum Begriffe zu schreiten, entsprechen jetzt die theoretische und sodann die praktische Frage nach Wegen vom Begriffe zur Anschauung. Dem Erfassen von Tatsachen folgt das Vielfache, das sich auf ihre Erörterung bezieht. Die Fähigkeiten, Gegebenes zu kritisieren und »aufzufassen«, kommen an die Reihe.

Von den Gefühlen sind es jetzt die sogenannten logischen, ethischen und ästhetischen, die eine Behandlung verlangen. Durch sie namentlich entstehen jene großen Verflechtungen aus den einzelnen Klassen des psychischen Lebens, die schließlich das Leben des reifen Menschen beherrschen; man denke nur an die eine verwickelte Kombination von Urteilen, Gefühlen und Begehrungen, die sich als theoretische »Wahrheitsliebe« bezeichnen läßt. Die Art und Weise, wie sich die gesamte Persönlichkeit mit irgend einem Objekte beschäftigt, dessen partielle Erfassung durch irgend eine psychische Klasse Gegenstand der elementareren Psychologie war, verlangt jetzt eine Erkenntnis.

So kommt namentlich alles »Subjektive« nunmehr vielfältig in den Bereich der Psychologie. Was Standpunkt und Stellung, Richtung und Tendenz, professio und confessio, Weltbild und Weltanschauung ist, gibt der Psychologie zu tun, natürlich nicht in möglichst subjektiver, sondern in möglichst objektiver Weise. An dem Inhalt einer Lektüre Interesse schlechtweg zu nehmen, ist ein elementareres, an diesem Inhalte das Interesse der Verteidigung oder Bekämpfung zu nehmen, ein höheres Thema der Psychologie.

Hatte sich diese erst vorwiegend mit Rezeption und Reproduktion beschäftigt, so hat sie nun auch die Produktion zu erkennen; hatte sie am Menschen vorwiegend das mehr Passive erkannt, so wird jetzt das mehr Aktive ihr Objekt. Ist schon eine Psychologie der Willenshandlung kaum mehr Sache der elementarsten Partien, so wird jetzt eine Psychologie des Schaffens zu den kompliziertesten Aufgaben gehören.

Die überwiegende Berücksichtigung der Vorgänge oder Akte in der Psyche durch die bisherige Psychologie, also die geringere Beachtung der Zustände und Dispositionen, hat nun einer erhöhten Aufmerksamkeit auf diese zu weichen. Die Psychologie weiß und hat näher zu erforschen, daß sich eine menschliche Persönlichkeit nicht aus »Akten« zusammensetzt, sondern aus all dem, was man mit einem zusammenfassenden Ausdruck als »Habitus« bezeichnet. Aus Vorgängen sind Beschaffenheiten geworden, und auch diese steigen nun vom Elementareren zum Höheren an. Insbesondere ist es die Fähigkeit zu den verschiedenen »Freiheiten«, welche die entwickeltere Persönlichkeit kennzeichnet.

IV. Eigene Beschreibung.

Durch die eben gegebene Grundlage haben wir nunmehr einen Anhalt gewonnen, der uns die reifere Psyche leichter beobachten läßt. Wir wissen jetzt genauer, wonach wir zu fragen haben; ja noch mehr: wir sind auf apriorischem oder deduktivem Wege zu Wahrscheinlichkeitsschlüssen über die tatsächliche Konstitution des Menschen unserer Lebensperiode gelangt. Halten wir dies mit all dem zusammen, was wir bisher empirisch (einschließlich literarischer Hilfen) sagen können, so ergibt sich ungefähr folgende Beschreibung.

Teilen wir den Inhalt des menschlichen Seelenlebens in einer für die verschiedenen Standpunkte der Psychologen möglichst wenig präjudizierenden Weise ein, so haben wir die Klassifikation in Vorstellungen, in Urteile und in jene Gesamtheit der »Gemütsbewegungen«, die etwa im einzelnen als die verschiedenen Gefühle und Begeh-

rungen unterschieden werden können. Die Tatsache, die aus dem Vorhergehenden schon einigermaßen sicher steht: daß es jetzt nämlich weitaus mehr Kombinationen aus verschiedenen Klassen gibt, als Objekte aus je einer Klasse, hindert doch nicht jene theoretische Scheidung. Denn erstens muß auch das Verwickelte aus seinen Bestandteilen heraus erkannt werden, und zweitens dominiert innerhalb der Kombination doch meistens irgend eine von den Klassen.

Erstens. Das Vorstellen im vorgeschrittenen Alter wird zunächst umfassender, extensiver, aber auch insofern intensiver, als eine größere und längere Konzentration möglich ist. Das direkte Vorstellen ist in höherem Maß, als vordem, durch ein indirektes zu ersetzen. Das in verschiedenem Sinne des Wortes Entferntere wird der Vorstellung zugänglicher. Speziell ist dies dahin zu verstehen, daß über das sinnliche Vorstellen hinaus das geistige Vorstellen immer reichlicher wird; und der Weg vom Empirischen zum Spekulativen ist sozusagen bereits ein alter Bestandteil dessen, was unsere Popularkenntnis von der Jugendentwicklung ausmacht. Muß jener Weg von der Anschauung zum Begriffe zwar bereits gemacht sein, wenn das Jugendalter seinen Vorzug vor dem Kindheitsalter betätigen will, so steht doch jetzt die Ausbildung des begrifflichen Denkens in ihrer Blüte. Die Erfassung des Wesentlichen, d. h. des Konstitutiven im Unterschiede vom Konsekutiven, ist eine besondere Errungenschaft des jetzigen entwicklungsgeschichtlichen Fortschrittes. Dieser Zug nach dem Wesentlichen kann freilich nicht immer objektiv bleiben: er führt weiter zu all dem, was als subjektiver »Standpunkt« und dergl. zu bezeichnen ist. Nun beginnt auch die Fähigkeit, sich nicht bloß von Teilen der Welt, sondern von dem gesamten Zusammenhange der Welt ein »Bild« zu machen. Damit in Verbindung steht die Entfaltung des produktiven Vorstellens, als einer höheren Stufe über dem rezeptiven und reproduktiven; kurz also die Phantasie.

Zweitens. Die Urteile schreiten in der bereits angedeuteten Art von elementareren zu höheren weiter, beispielsweise von der Anerkennung einer Tatsache zur ihrer Erörterung. Die Kritik, mit all ihren Subjektivitäten, ist eine nützliche und auch schädliche Herrscherin geworden. Die Wissensfreiheit oder vielleicht nur Glaubensfreiheit entfaltet sich in ebenso günstiger wie ungünstiger Weise; die Überzeugung von der Richtigkeit gewisser Standpunkte usw. ist hier wohl stärker, als vorher und nachher, ist insbesondere weniger, als beim ausgereiften Menschen, durch skeptische Vorsicht gestört.

Drittens. Die Schwierigkeit, das Kind zu starker und dauernder Aufmerksamkeit zu bringen, verringert sich immer mehr. Das Inter-

esse ist leichter, als vordem, einem Gegenstande direkt zuzuwenden, drängt aber mehr und mehr zu einer persönlichen Erfassung des Gegenstandes weiter. Große Teile der Gefühlswelt bilden sich erst jetzt reichlicher aus; wie denn z. B. ein Autor (C. Ufer) das ästhetische Gefühl für das am spätesten entwickelte hält, sodaß es in der Regel kaum vor dem 25. Lebensjahre zur Reife kommen dürfte.

Die immer mehr anwachsende Selbständigkeit, insbesondere Willensfreiheit, führt zu dem vielen ethisch Subjektiven, das diese Lebensperiode in einer oft gefährlichen Weise kennzeichnet, doch allerdings auch zu einer höheren Intensität, mit welcher dasjenige erfaßt wird, was nun einmal einen Anklang in der Seele findet. Hier haben wir jene große Empfänglichkeit, namentlich eben für »höhere« Güter, die den »holden Wahn«, die Begeisterung, den Idealismus der Jugend ausmacht, verstärkt durch eine kaum zu irgend einer Zeit so starke Gleichgültigkeit gegen Utilität, wie eben hier.

Diese Momente vereinigen sich mit der erwähnten Extension des Vorstellens dazu, daß jetzt das Interesse an den großen Weltfragen seine beste Nahrung findet. Die Philosophie im engeren Sinne des Wortes bedarf zu ihren Anfängen, allerdings nicht zu ihrem Abschlusse, des eigentlichen Jugendalters.

Nicht erst dieser philosophische Zug unserer Periode, sondern schon das Auftreten der vielen Verflechtungen und Verwicklungen in dieser Zeit gibt Anlaß zu jenen inneren Konflikten, die unserer Periode von Natur aus (abgesehen von äußeren Konflikten) eigen sind. Speziell treten sie als ein Schwanken zwischen verschiedenen Stellungen zu den großen Weltfragen auf; Extreme des Optimismus und des Pessimismus mögen hier ebenso häufiger sein, wie andererseits nicht nur der reife Mensch, sondern auch das Kind eine ruhigere Mitte zwischen ihnen einzuhalten scheint. Und im Gefolge dieser Erscheinungen stellt sich leicht auch Mancherlei an Schwermut, an Verdrossenheit gegen Nebenmenschen usw. ein, was dazu berechtigt, hier von einer »zweiten Flegelperiode« zu sprechen (wie es W. Rein getan hat).

V. Normales und Abnormes. Talentfrage.

Bei solchen, mancherlei Pubertätserscheinungen analogen, Phänomenen wird allerdings immer zu fragen sein, ob das beobachtete Individuum normal oder aber in irgend einem Maß abnorm ist. Von sich aus ergibt weder die Pubertätszeit noch die Zeit des zu Ende gehenden Wachstums eine eigentliche Gemütsstörung, wohl aber einen etwas günstigeren Boden für das Auftreten von solchen. So gelangen wir

zu einer Psychopathologie des Jugendalters. Auch hier wird man im allgemeinen mit der Reihe: Normale, Schwachbegabte, Schwachsinnige, Imbezille, Idioten zu rechnen haben. Die Frage, wie weit für die etwa drei letzten Glieder dieser Reihe eine Verschiedenheit zwischen Kindheit und Jugend in Betracht kommt, geht wenigsten über die heutige Behandlung des Themas hinaus.

Betrachten wir dieses zugleich als ein pädagogisches, und zwar mit Rücksicht auf diejenigen unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben, deren Eigenheit eben das Jugendalter voraussetzt, so können wir uns darauf beschränken, neben den Normalen nur noch die Schwachbegabten und etwa kleinere psychopathische Minderwertigkeiten zu berücksichtigen. Doch selbst dies geht über die heutige Behandlung des Themas hinaus. Genug an dem Hinweise darauf, daß es pädagogische Gewissenssache ist, die Erziehung und den Unterricht den Schwächerbegabten und den mäßig Abnormen nicht in einer geringeren, sondern in einer höheren Weise zuzuwenden, als den Normalen. Und gerade von einer Erfüllung dieser Pflicht wird wohl mindestens ebensoviel zur Erkenntnis des Jugendalters zu gewinnen sein, wie aus einer Beschränkung auf die Normalen.

Die uns interessierende Zeit des Lebens ist zugleich die Zeit einer unmittelbaren Entscheidung zur Besonderheit der weiteren Lebensbahn. Fach und Beruf, somit also Fachpädagogik und Berufspädagogik, geben der letzten Jugend und ihren Führern am allermeisten zu tun. Dies erzeugt auch, kurz gesagt, die Talentfrage. Genügt uns beim Kinde die Erkenntnis, wie weit es sich für das Leben überhaupt eignet, so wird jetzt die größere oder geringere Eignung zu bestimmten Zielen wichtig.

Dazu kommt nun der Antagonismus zwischen Angeborenem und Erworbenem, zwischen Anlage und Aneignung, zumal zwischen Talent und Didaktik. Aus diesem Antagonismus heraus Talente zu erkennen und richtig zu fassen, wird natürlich für die Theorie wie für die Praxis unserer Sache ganz besonders wichtig und schwierig. Man kann versuchen, zu erkennen, welcherlei Talente sich eher in früheren, und welcherlei sich eher in späteren Jahren äußern. Allem Vermuten nach wird unsere Periode die günstigste Zeit zum Hervortreten wissenschaftlicher und künstlerischer Talente sein.

Die Gegenwart ist der Talentfrage dort weniger günstig gesinnt, als es frühere Zeiten waren, wo es sich um Betätigungen handelt, für welche unser Schulwesen verhältnismäßig gut ausgebildet ist. Dazu der demokratische Zug, welcher der aristokratischen Unterscheidung besser und schlechter veranlagter Menschen entgegentritt:

begünstigt durch unsere Staatspädagogik, für welche die Jugend prinzipiell gleichmäßig in Betracht kommt. Doch ist die Pädagogik überhaupt von vornherein ein Gegenpart der Anlage und geradezu berufen, dem weniger günstiger Gestellten seine Mängel zu ersetzen. Man denke auch an den Ehrgeiz des Comenius, Alle alles zu lehren, dem in früheren Zeiten, z. B bei Aristoteles und Plutarch, ein stärkeres Interesse für die Anlagen des Menschen gegenüberstand.

VI. Autoren.

Was an Literatur über unsere Frage vorliegt, ist nicht viel, doch immerhin vieles; und es würde uns eine ziemliche Zeit kosten, wenn wir uns auch nur in eine Übersicht einließen. Vorzugsweise war es praktische Literatur, die für unsere Interessen etwas abwarf; und ein systematisches Verfolgen alles dessen, was sich an Vorgängern finden lassen wird, würde mit mehrfachen Literaturpartien zu tun bekommen. Für jetzt mögen einige Andeutungen genügen.

Der philanthropische Pädagogiker E. C. Trapp (1745—1818) spricht in seinem »Versuch einer Pädagogik« (Berlin 1780) Seite 70 von einer experimentellen Kinderbeobachtung und begrenzt diese durch das zweite und das zwanzigste Lebensjahr, sodaß von unserer Jugendperiode engeren Sinnes nur die untere Hälfte in sein Interesse fallen würde. Doch findet sich bei ihm immerhin einiges über den Jüngling (S. 415 ff.), abgesehen von dem, was er über Erzieherbildung auf der Universität vorbringt (S. 451—479).

Nur kurz genannt seien zwei Hauptautoren der beginnenden wissenschaftlichen Pädagogik des 19. Jahrhunderts: J. H. C. Schwarz (1766—1857) und I. Graser (1766—1841); jener mit besonderem entwicklungsgeschichtlichem Interesse, dieser mit einem für Ausdehnung der Pädagogik auf das höhere Jugendalter. Ebenso sei nur kurz hingewiesen auf die vereinzelten Beiträge zu unserem Thema, die sich in der, den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts eigenen, hodegetischen und paraenetischen Literatur findet. So handelt z. B. C. Kirchner in seiner »Akademischen Propädeutik« (1842, S. 76—78) über das Jünglingsalter und betont das Üble in der »Periode des innern Kampfs der Freiheit mit der ihr gegenüberstehenden Naturmacht der Sinnlichkeit und den Täuschungen des Egoismus, welcher in der Widersetzung gegen das allgemeine Gute seine formale Freiheit zu behaupten wähnt«.

Von solchem innerem Streite spricht auch Ernst v. Lasaulx (1805—1861), wo er drei Stadien im Einzelmenschen unterscheidet, und zwar an zweiter Stelle das reife Jünglingsalter. Hier trete häufig

und gerade bei heroischen, energischen Naturen eine Periode ein, in der das diskursive Denken des Verstandes mit den überlieferten religiösen Ideen in Konflikt gerät, sodaß versucht wird, auf eigenen Füßen zu stehen und die Rätsel der Welt und des Lebens selbständig zu lösen (Biographie Lasaulx' von R. Stoelzle, 1904, S. 257).

Uns Heutigen nahe steht der vielgenannte Hygieniker D. G. M. Schreber (1808—1861). In seinem »Buch der Erziehung an Leib und Seele« (3. Auflage, Leipzig o. J., d. i. 1902) betrachtet er vier Perioden des Lebens, an vierter Stelle die vom 17. bis 20. Lebensjahr, das Jünglingsalter und Jungfrauenalter, den Übergang zur Selbständigkeit.

Es ist sehr zu vermuten, daß sich ausländische Literatur für unsere Zwecke reichhaltiger erweisen werde, als die heimische; vielleicht deshalb, weil bei uns etwas ängstlich dem Einwirken auf die ältere Jugendzeit aus dem Wege gegangen wird, während anderswo eine fortgesetzte Erziehung in höheres Alter hinein selbstverständlich zu sein scheint. Doch wird auch anderswo über eine zu geringe Beachtung des Jünglingsalters und seiner Verschiedenheiten vom Kindheitsalter geklagt.

In den, auch gymnasialpädagogisch gewichtigen »Briefen über die Natur und Tendenz des höheren Unterrichts« herausgegeben und ersichtlich verfaßt von Philipp Wilhelm van Heusde, dem berühmten niederländischen Philologen (1778—1839), übersetzt von L. Weydmann (Crefeld 1830) lesen wir: Es scheint, »daß man den Unterschied zwischen des Menschen verschiedenen Lebensperioden gegenwärtig gänzlich außer acht läßt. Man erzieht Kinder gleich Jünglingen; die Folge ist, daß man die Jünglinge gleich den Kindern zügeln will und muß: welches bei dem weiblichen Geschlechte besonders auffallend ist.« Der Jüngling sei, kurz gesagt, »der Mann im Werden, in seiner Entwicklung, um bald als ein selbständiger Mensch dazustehen«; und dies ergebe die Grundsätze für die Unterscheidung zwischen Gymnasium und Hochschule. Gegenüber dem Knaben zeichne den Jüngling aus: »Bewußte Selbständigkeit zuerst; dann ein höheres Ehrgefühl, als dessen der Knabe fähig war; Bewußtsein, nicht sich und einigen andern, sondern allen zu leben und für alle zu wirken; Erhebung des innern Sinnes, des Herzens, des Verstandes.« Während der Mann ganz in der Welt lebe und für die Gesellschaft wirke, stehe der Jüngling erst auf dem Punkt, in ihr aufzutreten; und während jener seinen Mitbürgern die vorhergewonnenen Erziehungs- und Unterrichtsfrüchte mitteile, habe der Jüngling zwar nichts Reifes und Gutes mitzuteilen, prange jedoch in voller Blüte und verspreche alles.

Es sei die Zeit, da sich der junge Mensch gleich dem Kinde in einer erlangten Selbständigkeit übe; was allerdings besondere Vorsicht nötig mache. Hier komme die »dritte Erziehung«. — Woran sich einsichtsvolle und begeisternde Worte des Verfassers über den Beruf eines Universitätslehrers anschließen.

Um noch eine oder die andere Probe ausländischer Literatur zu erwähnen, so sei hier die französische Schriftstellerin NECKER DE SAUSSURE genannt, deren Buch »L'éducation progressive, ou étude du cours de la vie« (1840), wohl eine der ausführlichsten Darstellungen der Kindheits- und Jugendstufen enthält. Neuerdings hat der Amerikaner STANLEY HALL der »Adolescence« ein eigenes Werk gewidmet (New-York 1901).

Neuere Autoren, die uns einigermaßen nahestehen, treten bereits mit Forderungen nach unserem Thema auf. So verlangt JULIUS BAUMANN in seinen »Aufgaben unserer Universitäten« (1889, Seite 12) speziell eine Psychologie des Knaben- und Jünglingsalters. Ähnlich spricht sich RUDOLF LEHMANN in seinen »Wegen und Zielen der philosophischen Propädeutik« aus (1905, S. 25, 37, 43).

Besonders reichhaltige Aufschlüsse über unseren Gegenstand hat WILHELM MÜNCH gegeben; auch sie zerstreut, so daß sich eine Zusammenstellung lohnen würde. Auf die eingangs erwähnte weitere Erstreckung der »Jugend« bei anderen Nationen macht er durch einen Hinweis auf die Engländer aufmerksam (»Volk und Jugend«, in »Grenzboten« 1897, Seite 462 f.). Zugleich sehen wir die fragliche Lebensperiode, beginnend mit der körperlichen Übergangszeit, als den Anfang einer neuen Entstehung geschildert, bei der wie in der frühen Kindheit innerlich »viel mehr ruht und quillt und sich regt und bildet, als zur bewußten Gestaltung und zur sprachlichen Äußerung kommt« (ebenda Seite 402 ff.). In der Schrift »Geist des Lehramts« (2. Auflage, Berlin 1905) fördert das IV. Kapitel »Vom Objekt der Erziehung«, auch die Jugendpsychologie.

VII. Praktisches.

Soweit unser jetziger Versuch, theoretisch über die Eigenart des Jugendalters, speziell des höheren, ein Stückchen Psychologie festzustellen. Bleibt die Frage, wie nun dieses theoretisch erkannte oder zu erkennende Objekt praktisch am besten zu behandeln ist. Wie gehen wir mit unserer höheren Jugend am zweckmäßigsten vor? Also: wie verhält man sich zu jungen Menschen ungefähr des 20. Lebensjahres, und zwar nicht insofern sie in den Dienst irgend welcher pädagogischen Ideale gestellt werden, sondern inwie-

fern sie gerade dieses Alter mit seinen natürlichen Eigenarten vertreten?

Eine solche Spezialisierung wird schon für niedrigere Lebensstufen schwer, und erst recht schwer für höhere. Je mehr es im Leben nach aufwärts geht, desto weniger können wir unsere Einwirkungen auf die Nachkommenschaft gerade nach ihrem Altersbedarf einrichten. Das Leben verlangt seine allgemeine und besondere Bildung, und deren Eigenart, also etwas Kulturelles, wird nun für das Verhältnis zur Jugend entscheidend.

Trotzdem stört dieser Zwiespalt unsere Wege nicht allzu sehr. Denn insofern die Jugend dieser Altersstufe pädagogisch reichlicher und systematischer behandelt wird, geschieht es im Dienste ganz besonderer Bildungszwecke: zumal der Bildung des Wissenschaftsjüngers und des Kunstjüngers. Zum Gelehrten und zum Künstler wird man doch eben vorwiegend in der Zeit zwischen der Pubertät und dem vollendeten Wachstum erzogen.

Dadurch verbindet sich das Interesse an unserem Thema mit dem Interesse an einem eigentümlichen pädagogischen Thema; und das von uns aufgerollte Teilgebiet der Psychologie wird Hilfsfach eines nunmehr zu markierenden Teilgebietes der Pädagogik. Dieses pädagogische Teilgebiet ist dasjenige, welches durch die Anwendung der Pädagogik schlechtweg auf die Wissenschafts- und Kunstbildung, speziell auf die sogenannte akademische oder Hochschulwelt, entsteht. Es handelt sich also um das ebenso über der Gymnasialpädagogik liegende Spezialgebiet einer akademischen oder Hochschulpädagogik, wie sich die Jugendpsychologie als eine höhere Stufe über der Kindespsychologie aufbaut.

Gemeinsam haben dieses pädagogische und jenes psychologische Teilgebiet wenigstens bisher die Zurücksetzung in engeren und weiteren Kreisen hinter andere Gebiete. Man muß schon viel Scharfsinn aufbieten, um auch nur über die Verwunderung hinüberzukommen, daß sich psychologisches wie auch pädagogisches Interesse so ungleichmäßig und ungerecht verteilt. Bei dieser geringen Aufmerksamkeit ist es natürlich nicht zu verwundern, wenn vom einen wie vom anderen Thema nur erst Anläufe zu berichten sind. Daß aber diese Anläufe not tun und günstige Aussichten darbieten, wird nach harten und schweren Kämpfen nun doch wenigstens hie und da erkannt; und zwar scheint gerade die psychologische Anknüpfung für das pädagogische Thema am willkommensten zu sein.

Zu einer wirklichen Beantwortung der Frage, wie wir denn also die Jugend am besten behandeln, fehlen nicht nur im Augenblicke

die Zeit und der Raum, sondern auch, wie schon angedeutet, die Isolierbarkeit der Frage. Sie kann eben nicht aus dem Ganzen losgelöst werden, dem sie naturgemäß angehört, d. i. der Hochschulpädagogik oder akademischen Pädagogik. Die Psychologie des jungen Menschen wird für unsere Verhältnisse vorwiegend eine Studentenpsychologie; und sie spezialisiert das, was man bisher »pädagogische Psychologie« genannt hat, zu einer »akademisch-pädagogischen Psychologie.«

Finden Sie nun, daß hier auch nur einigermaßen wissenschaftlich würdige Probleme vorliegen, auch noch abgesehen vom Praktischen, dann helfen Sie, zumal die Universitätsprofessoren, die Verkennung und Gleichgültigkeit zu überwinden, die sich bisher beinahe wie ein Fluch über all dem lagert, was akademisch-pädagogisch ist! Es bleibt schließlich doch eine der drängendsten Jugendfürsorgen, dem akademischen Alter all das zu ersparen, was es und unsere Kultur überhaupt unter jener Verkennung zu leiden hat. (Lebhafter Beifall.)

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Professor E. Martinak-Graz spricht dem Herrn Redner den Dank der Versammlung aus und eröffnet die Debatte. Zuerst erhält das Wort

Herr Professor Dr. J. Waldapfel-Budapest: Daß eine Hochschulpädagogik nottut, ist gewiß wahr. Namentlich eine Hochschuldidaktik wäre dringend notwendig. Gewisse Versuche zur Erforschung der Psyche der oberen Stufen des Jugendalters sind an dem Übungsgymnasium des Mittelschulprofessorenseminars (an welchem Redner als Lehrer wirkt [D. Red.]) sporadisch gemacht worden und dürften von jetzt an in mehr systematischer Weise fortgesetzt werden.

Herr Dr. Wilhelm Ament-Würzburg: Herr Dr. Schmidkunz habe als einer der ersten darauf hingewiesen, daß man auch die höheren Altersstufen theoretisch behandeln müsse. Er habe eine Reihe von Arbeiten geliefert und davon hier einen Auszug vorgetragen. Man könne mit seiner Bestimmung der Altersabschnitte nach Jahren nicht einverstanden sein, auch nicht damit, daß die Dozenten zur Führung von Tagebüchern über die Studenten aufgefordert würden. Man müsse aber mit Schmidkunz dem Irrtum begegnen, daß über die höheren Jugendalter nichts zu sagen sei. Es sei Größeres und Tieferes über sie zu sagen und zu wissen als über das Kind. Er richte einen Appell an die Lehrer höherer Schulen und bitte zur Erreichung des Zieles beizutragen.

Herr Realschuldirektor Prof. Zelle-Berlin: Ebenso wie die Knaben in der Periode des Stimmwechsels 2 Jahre lang von der Teilnahme am Gesangunterricht dispensiert sind, müssen auch die Schülerinnen der höheren Töchterschule während ihrer Pubertätsperiode 2 Jahre lang vom Gesangunterricht befreit werden.

Herr Pastor Vorbrodt-Alt-Jeßnitz: Er stimme Ament zu und danke dem Redner. Für die Zukunft sei das Thema von großer Bedeutung.

Nicht bloß um die Studenten müsse man sich kümmern, wie sie in rechter Weise zu behandeln sind. Es sei ein sehr weites Gebiet. Das Sprichwort sage: Große Kinder machen große Sorgen. Er verweise auf die Aufgabe der Seminar- und Fortbildungsschulen. Auch in die Kriegswissenschaft müsse die Psychologie als integrierender Bestandteil aufgenommen werden. Er stelle die Amerikaner als Vorbild hin. St. Hall fördere die Religionspsychologie, die er selbst in Deutschland vertrete. Durch die Religion werde eine Erziehung in den jungen Herzen angebahnt, die bei uns leider vielfach bezweifelt werde; aber es verbleibe der Religion eine unmittelbare Kraft. [Es werde demnächst eine Zeitschrift für Religionspsychologie bei Marhold in Halle erscheinen.]

Frl. Margarete Henschke, Zweite Vorsitzende der Viktoria-Fortbildungs-Schule in Berlin: Die Psychologie des Jugendalters ist auch für die Entwicklung des Fortbildungs-Schulwesens von höchster Bedeutung. Es handelt sich in der Fortbildungsschule um die Einwirkung auf die große Masse, auf Tausende und Tausende. Diese Einwirkung kann nur dann in erfolgreicher Weise ausgeübt werden, wenn der Jugendlehrer von den komplizierten und zarten Regungen der jugendlichen Psyche etwas weiß. Lehrer und Lehrerinnen an Fortbildungs-Schulen haben die Möglichkeit zu reichstem Studium der jugendlichen Seelenentwicklung; sie haben aber auch die Aufgabe, sich diesem Studium mit Verständnis und Hingabe zu widmen. Keine gesunde Fortbildungsschul-Pädagogik, die sich nicht auf die Psychologie des Jugendalters gründet!

Herr Institutsdirektor Dr. Jacobi-Wetterscheid (Bez. Halle) weist darauf hin, daß die jungen Leute bei Eintritt der Pubertät ganz besonders vorsichtig behandelt werden müßten. Sie würden in dieser Zeit oft weder von Eltern noch Lehrern, noch Geistlichen richtig verstanden.

Herr Bruno Mentz-Berlin-Friedenau ist der Ansicht, daß jedes spätere Alter in demselben Sinne psychologisch interessant ist wie das Alter von 20—25 Jahren. Daher könne von einer eigentlich pädagogischen Behandlung dieses Alters nicht die Rede sein. Ein pädagogisches Verhältnis setze stets mindestens die intellektuelle Überlegenheit des Pädagogen voraus. Wenn man nun auf so frühreife Genies wie z. B. Schelling blicke, so erscheine es keineswegs als ausgemacht, daß der junge Mann von dem älteren zu überblicken sei. Auf Grund der in diesen Andeutungen enthaltenen Überzeugung erscheine es ihm als zweckmäßig, den auch nach seiner Meinung wohl begründeten Teil der im Vortrage aufgestellten Probleme besser in der anthropologischen Psychologie als in der pädagogischen zu behandeln.

Frau L. Hoff-Charlottenburg erklärt, sie spräche als Mutter einer 20jährigen und einer 30jährigen Tochter. Es sei einfacher gewesen, die Tochter von 10—20 als von 20—30 Jahren zu leiten. Man könne in diesem Alter nicht mehr von Erziehung sondern nur von Lenkung reden. Die Mutter müsse zur Freundin der Tochter werden. Der sich in diesem reiferen Alter erhebende Widerspruch sei nicht auf Eigensinn sondern auf Eigenart zurückzuführen und sei ganz natürlich.

Herr Dr. H. Schmidkunz bemerkt in seinem Schlußwort unter anderem gegenüber der Vorrednerin, er glaube, daß auch mit 25 Jahren

die Erziehung noch nicht zu Ende sei. Eine Erziehung durch Lenkung gehöre doch auch ins Reich der Pädagogik.

Es folgt nun der Vortrag des Herrn Bürgerschullehrers **W. Dix**-Meißen

Über hysterische Epidemien an deutschen Schulen.

I. Geschichtliches über Schulepidemien.

1. Meißener Zitterepidemie (Tremor hystericus).

a) Verlauf.

Im Oktober 1905 erkrankte ein 13jähriges Mädchen aus der II. mittleren und einfachen Bürgerschule (Johannesschule) an dem Zittern, das von einem Arzte als ungefährlich bezeichnet wurde, weshalb das Kind die Schule weiter besuchte. Es traten bald etliche andere Fälle auf; doch hoffte man, daß die Erscheinungen in den eintretenden Weihnachtsferien verschwänden. Es war aber Täuschung.

Im Januar 1906 nahm die Krankheit epidemischen Charakter an. Bis zum 15. Januar wurden die erkrankten Kinder vom Unterrichte ausgeschlossen. Sie erhielten die Weisung, zu Hause in der Wohnung, womöglich im Bett zu bleiben, nicht mit anderen gesunden Kindern zu verkehren; besonders aber wurde ärztliche Behandlung empfohlen.

Am 16. Januar stieg die Zahl der erkrankten Kinder auf **66**. Darum wurden die Mädchenklassen bis auf weiteres geschlossen. Am 18. Januar kamen 4 neue Fälle hinzu (Knaben und Mädchen). Am 19. bis 20. I. war Ruhe. Am 22. I. wurde der Unterricht wieder aufgenommen.

Der Stadtrat, Abteilung für Schulsachen, erließ folgende Bekanntmachung:

»Die unter den Kindern der II. mittleren und einfachen Bürgerschule aufgetretene nervöse Erkrankung hat am Donnerstag, den 18. ds. Mts., ihren Höhepunkt erreicht. An diesem Tage waren von der Krankheit 70 Kinder der Schule befallen. Am Tage zuvor waren die Klassen, in denen die Kinder von der Krankheit befallen waren, geschlossen worden. Am Freitag und Sonnabend sind neue Erkrankungen nicht vorgefallen. Die geschlossenen Klassen sind deshalb am vergangenen Montag wieder geöffnet worden. Von bisher erkrankten Kindern sind jedoch nur die zum Besuch der Schule zugelassen, deren Erkrankungsfälle mindestens 8 Tage zurückliegen oder die durch ärztliches Zeugnis ihre völlige Genesung nachweisen können. Heute, Dienstag Vormittag, waren insgesamt noch 56 Kinder krank gemeldet.«

Der Direktor der Schule meldete nun folgende Abnahme der Epidemie:

24.	Januar	49	Kinder	erkrankt
25.	„	44	„	„
26.	„	44	„	„
29.	„	34	„	„
30.	„	31	„	„
31.	„	31	„	„
1.	Februar	31	„	„
2.	„	31	„	„
5.	„	25	„	„
6.	Februar	**30**	Kinder	erkrankt!!

Es erfolgt eine Zunahme, weshalb wieder zur strengen Befolgung der gegebenen Anordnungen ermahnt wird.

7.	Februar	32	Kinder	erkrankt
12.—14.	„	41	„	„
15.	„	40	„	„
16.	„	50	„	„
17.	„	53	„	„
19.	„	82	„	„
20.	„	102	„	„
21.	„	**134**	Kinder	erkrankt!

Jetzt wurden alle die Klassen bis 14. März geschlossen, worin Zitteranfälle auftraten; alle anderen Klassen, worin sich später Fälle einstellten, wurden auch jedesmal auf die Dauer von 3 Wochen geschlossen. So waren am 24. Februar 21 Klassen geschlossen worden.

Infolge dieser schnellen Ausbreitung sah sich der Stadtrat zu folgender Bekanntmachung veranlaßt.

»Die mit Zittern verbundene nervöse Erkrankung von Schülern der II. mittleren und einfachen Bürgerschule hat in den letzten Tagen einen größeren Umfang angenommen. Es waren am 21. Februar 134 Schüler und Schülerinnen in den verschiedensten Klassen erkrankt. Die Schulverwaltung hat daher beschlossen, alle die Klassen auf 3 Wochen zu schließen, in denen Erkrankungsfälle vorgekommen sind oder künftig vorkommen. Der Stand der Krankheit gibt zu irgend welchen Befürchtungen keinen Anlaß, zumal die Krankheit durchaus harmlos verläuft. Wenn sich die Schulverwaltung schon jetzt zum Schlusse der von der Krankheit betroffenen Klassen entschlossen hat, so geschieht dies weniger aus dem Grunde, weil sie in der Fortsetzung des Unterrichts eine besondere Gefährdung der

gesunden Kinder erblickt, als vielmehr, um den Versuch zu machen, durch eine einschneidende Maßnahme einer weiteren Verbreitung der Krankheit auf andere Schulen vorzubeugen. Dieses Ziel wird indessen nur erreicht werden können, wenn die Schulverwaltung dabei auf eine verständnisvolle und tatkräftige Unterstützung der Eltern und Erzieher in der Richtung rechnen kann, daß erkrankte Kinder, soweit dies nur überhaupt durchführbar ist, streng von anderen Kindern abgeschlossen werden. Es ergeht daher an alle Eltern und Erzieher die dringende Bitte, dafür zu sorgen, daß erkrankte Kinder nicht mit noch gesunden Kindern, insbesondere auf der Straße und beim Spiele in Berührung kommen, also möglichst im Bett verbleiben und die Wohnung erst dann verlassen, wenn sie wieder vollständig gesundet sind.

Wir machen dabei darauf aufmerksam, daß mittellosen Eltern armenärztliche Behandlung gewährt wird, und daß erkrankte Kinder, wenn sie etwa zu Hause die erforderliche Pflege und Aufsicht entbehren sollten, im städtischen Krankenhause untergebracht werden können.«

Bereits am 26. Februar folgte eine zweite Bekanntmachung:

»Mit Rücksicht auf das Auftreten der Zitterkrankheit in hiesiger II. Bürgerschule an der Dresdener Straße werden folgende Ratschläge zur Behandlung erkrankter Kinder und zur Verhütung des weiteren Umsichgreifens der Krankheit öffentlich bekannt gegeben und deren Befolgung allen beteiligten Kreisen dringend angeboten.

Die Krankheit ist nervöser Natur und durchaus ungefährlich; insbesondere ist die Ursache der Erkrankung nicht im Schulbetriebe selbst oder in der Beschaffenheit der Schulräume und dergleichen zu suchen. Von der Krankheit werden vornehmlich nervösreizbare oder schwächliche Kinder befallen. Die Krankheit greift um sich durch unwillkürliche Nachahmung, der schwächliche oder nervösreizbare Kinder eben leichter zum Opfer fallen als vollkräftige und ganz gesunde, auch ist es mehrfach beobachtet worden, daß erkrankt gewesene und scheinbar geheilte Kinder nach einem Schreck oder einer sonstigen seelischen Erregung von der Krankheit aufs neue befallen wurden.

Die Krankheit ist in erster Linie durch psychisch wirkende Mittel zu bekämpfen, das heißt, durch solche Maßregeln, die auf den Willen der Kinder einwirken. Es empfiehlt sich, erkrankte Kinder mit ruhigem Ernste zu behandeln, ihnen durch Ermahnung zu verweisen, den krankhaften Reizungen nachzugeben, ihnen auch durch ent-

sprechende Maßnahmen die Lust zu benehmen, krank sein zu wollen, und durch all dieses bei ihnen den Willen und die Fähigkeit zu heben, den krankhaften Neigungen Widerstand entgegenzusetzen.

Völlig unrichtig ist es, wenn Eltern und Erzieher den Kindern gegenüber eine schwächliche Empfindsamkeit zur Schau tragen, Besorgnis verraten — wozu gar keine Veranlassung vorliegt — und den Kindern aufgeregte Teilnahmsbezeigungen und Mitleid merken lassen. Dies alles fördert nur die Verbreitung der Krankheit aus dem einfachen Grunde, weil hysterische Kinder sich in dem Gedanken gefallen, daß ihr Zustand das Mitleid und Interesse anderer erregt. Auch sind gesunde Kinder von dem Anblick ererkrankter fern zu halten, damit nicht in ihnen die Neigung wachgerufen wird, die Krankheitserscheinungen nachzuahmen. Deshalb ist weiter unbedingt notwendig, daß erkrankte Kinder, solange die Krankheitserscheinungen auftreten, von den gesunden Kindern abgeschlossen werden, wie wir dies schon oft angeraten haben.

Weiter empfiehlt es sich, den Wunsch der erkrankten Kinder, wieder gesund zu werden, dadurch zu fördern, daß ihnen das Kranksein nicht angenehm gemacht wird — wie dies aus falsch angebrachter Teilnahme geschehen könnte — daß sie insbesondere, solange sie krank sind, ins Bett gesteckt werden, und wenn sich die krankhaften Erscheinungen verloren haben, angehalten werden, zu Hause tüchtig und ihren Kräften angemessen bei der Arbeit zu helfen usw. Nach überstandener Krankheit sind viel Bewegungen in freier Luft, Bewegungsspiele, also ausgiebige körperliche Betätigung, zeitiges Zubettgehen und sofortiges Verlassen des Bettes nach dem Erwachen anzuraten; vor allem sind also die Kinder durch angemessene Beschäftigung und Ablenkung ihrer Gedanken davor zu bewahren, daß sie üblen Neigungen und törichten Gedanken nachgehen.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, soll endlich ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß es durchaus unrichtig wäre, auf die erkrankten Kinder durch harte Maßnahmen, Schläge, heftiges Schelten usw. einzuwirken. Da es sich um eine Erkrankung des Nervensystems handelt, würde eine solche Behandlung statt einer Besserung nur eine Verschlechterung des Leidens herbeiführen.«

Der Kgl. Bezirksarzt,	Der Stadtrat,	Der Schularzt,
Med.-Rat Dr. Erler.	Abtlg. f. Schuls., Niedner.	Dr. Frhr. von Keller.

Diese Bekanntmachung wurde in zuvorkommender Weise in die nächsten Nachbargemeinden geschickt, um eine gleichmäßige Behandlung der Erkrankungen, wenn solche vorkämen, zu erzielen. Tatsäch-

lich sind auch im nahen Zaschendorf 4 und in Questenberg 1 Fall beobachtet worden.

Weiter kamen auch die Lehrer den Eltern in liebenswürdiger Weise entgegen, indem sie mit den gesunden Kindern der geschlossenen Klassen gemeinsame Spaziergänge unternahmen, um Eltern und Erzieher im Beaufsichtigen der Kinder während der schulfreien Zeit zu unterstützen und um für die Kinder eine gesunde, zweckmäßige Beschäftigung zu schaffen.

Erfreulicherweise trat ein Stillstand der Krankheit ein.

Nach den nun einfallenden Osterferien wurde der Unterricht am 15. März wieder begonnen.

Es traten aber neue Erkrankungen auf, worunter 78 Rückfälle zu verzeichnen waren. Die betreffenden Klassen, die bisher geschlossen waren, wurden noch auf 8 Tage geschlossen. Der Stadtrat erließ folgende Bekanntmachung:

»Nachdem sich beim Wiederbeginn des Unterrichts in den wegen des Auftretens der Zitterkrankheit geschlossenen Klassen der II. mittleren und einfachen Bürgerschule an der Dresdener Straße gezeigt hat, daß die Krankheit noch nicht erloschen ist, hat sich die unterzeichnete Schulverwaltung im Einvernehmen mit dem Schularzte und dem Königlichen Bezirksarzte zu folgenden weiteren Maßnahmen veranlaßt gesehen:

1. Der Schulunterricht in den von der Krankheit befallenen (bisher geschlossenen) Klassen ist noch bis nächsten Sonntag, den 19. März, auszusetzen.

2. An diesem Tage wird der Unterricht in allen Klassen wieder aufgenommen. Es dürfen aber an dem Unterricht nur solche Kinder teilnehmen, die überhaupt noch keinen Zitteranfall gehabt haben.

3. Alle erkrankten Kinder, das sind solche Kinder, die noch Krankheitserscheinungen (Zittern) aufweisen, sind streng zu isolieren d. h. es ist durch geeignete Maßnahmen zu verhüten, daß die erkrankten Kinder mit gesunden Kindern in Berührung kommen, diese Kinder haben tunlichst im Bette zu verbleiben und dürfen die Wohnung erst dann wieder verlassen, wenn sie keine Krankheitserscheinungen mehr aufweisen.

4. Alle Kinder, die an der Zitterkrankheit erkrankt gewesen sind, dürfen nicht früher als 3 Wochen nach dem letzten Anfalle der Krankheit die Schule wieder besuchen. Besonders schwächliche oder sonst für die Krankheit empfängliche Kinder haben eine nach Ermessen des Schularztes zu bestimmende längere Zeit zu warten, ehe sie die Schule wieder besuchen dürfen.

5. Die unter 4. genannten Kinder haben sich, soweit sie nicht mehr Krankheitserscheinungen aufweisen (also nicht mehr zittern), regelmäßig jede Woche zweimal, und zwar Mittwochs und Sonnabends nachmittags 4 Uhr im Preßgebäude des Ratsweinberges einzufinden, woselbst sie vom Schularzt auf ihren Gesundheitszustand hin untersucht werden und ihnen mitgeteilt wird, ob und wann sie die Schule wieder besuchen dürfen. Ohne Genehmigung des Schularztes darf kein Kind, das einmal an der Zitterkrankheit erkrankt war, das Schulgebäude wieder betreten.

6. Eltern und Erzieher werden dringend ersucht, erkrankte Kinder ärztlicher Behandlung und, wenn geeignete Pflege fehlen sollte, dem Krankenhause zuzuführen. Mittellosen Eltern wird ärztliche Behandlung und Behandlung im städtischen Krankenhause unentgeltlich auf Kosten der Schulgemeinde gewährt, und zwar ärztliche Behandlung zunächst durch den Armenarzt. Es werden aber auch alle übrigen Ärzte in Meißen ersucht werden, die Kinder mittelloser Eltern zu einer mit der Schulverwaltung zu vereinbarenden Mindesttaxe zu behandeln.

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Behandlung sowohl durch den Armenarzt, wie durch die anderen Ärzte nicht als Armenunterstützung angesehen wird. Im übrigen werden Eltern und Erzieher nochmals darauf hingewiesen, daß die Krankheit durchaus ungefährlicher Natur ist, aber nur dann wirksam von der Schulverwaltung bekämpft werden kann, wenn Eltern und Erzieher sich streng nach den Vorschriften richten, die über die Behandlung erkrankter Kinder von der Schulverwaltung veröffentlicht worden sind und nachfolgend nochmals veröffentlicht werden. Abzüge hiervon werden unentgeltlich im Rathaus, Zimmer Nr. 27, abgegeben.

Endlich weisen wir darauf hin, daß wir Zuwiderhandlungen gegen unsere Anordnungen im allgemeinen schulischen Interesse sowohl an den Kindern selbst mit Schulstrafen, als auch an den Eltern und Erziehern nach Maßgabe von § 5 des Volksschulgesetzes mit Geldstrafe bis zu 60 M und eventueller Haftstrafe zur Ahndung bringen werden.« [1])

Am 20. März erreichte die Krankheit ihren Höhepunkt — **237** Kinder (Knaben und Mädchen).

Von nun an ist ein Rückgang zu bemerken.

Am 24. März fehlen 13 Klassen mit 232 erkrankten Kindern. Auf Grund der ärztlichen Untersuchungen werden, wie aus den fol-

[1]) Es folgen die Ratschläge von oben.

genden angegebenen Zahlen zu ersehen ist, genesene Kinder zur Schule zurückgeschickt.

29. März 12 Klassen zurück, daß nur noch 196 Kinder fehlen.
4. April 28 Kinder zurückgeschickt.
11. „ 54 „ „
14. „ 17 „ „
18. „ 17 „ „
21. „ 23 „ „
25. „ 16 „ „
2. Mai 6 „ „

Es erfolgen einige Rückfälle.

4. Mai 18 Kinder zurück.
9. „ 5 „ „
17. „ 5 „ „

Von nun an ist die Epidemie als erloschen zu betrachten.

b) Krankheitszeichen.

Bei allen Kindern wurde ein kurzschlagiges Zittern beobachtet, das in einzelnen Fällen den ganzen Körper — auch die Muskulatur des Rumpfes — in vielen anderen Arme und Beine — in einer großen Anzahl nur den rechten Arm befiel. In einem Fall trat das Zittern so heftig auf, daß das Kind, ein vierzehnjähriges Mädchen, vor Schmerzen weinte. Sehr häufig trat das Zittern ohne Aura ein; in anderen Fällen klagten die Kinder über vorausgehende Schmerzen namentlich in den Beinen, in einer größeren Zahl von Fällen auch in den Augen. In einigen Fällen wurden veitstanzähnliche Zuckungen der Gesichtsmuskulatur beobachtet.

Die Dauer der Anfälle war verschieden. Etliche währten minutenlang, andere auch einige Stunden. Dr. Aemmer[1]) und mit ihm der Schularzt in Meißen, Sanitätsrat Dr. Freiherr von Keller, glauben, daß diese langen Anfälle aus mehreren zusammengesetzt waren, die durch den fortwährenden Reiz neu ausgelöst wurden.

Sehr verschieden war die Häufigkeit der Anfälle. Bei etlichen Kindern traten täglich mehrere auf; bei anderen fanden während der Woche 1 bis 2 Anfälle statt.

Die Anfälle stellten sich regelmäßig in der Schule ein. Kinder, die zu Hause nicht mehr zitterten, fingen sofort wieder an, sobald sie

[1]) Dr. Aemmer, a. a. O., S. 17.

in die Schule kamen. Sehr heftig traten die Anfälle Morgens auf. Die geringste Gelegenheitsursache war geeignet, sie auszulösen.

Nach Versicherung des Herrn Schularztes sind als solche Ursachen dieselben anzunehmen, die Herr Dr. AEMMER[1]) in Basel beobachtete. Er führt an als auslösende Momente:

Anblick einer zitternden Mitschülerin,

Angst,

Schreck,

Anstrengung im Turnen, Schreiben, Zeichnen und Handarbeiten.

Daß tatsächlich der Anblick eines zitternden Kindes die Krankheit auslösen kann, geht daraus hervor, daß ein Knabe aus Fischergasse bei Meißen, der im Auftrage seiner Eltern zu einer Familie kam, wo ein Mädchen einen Zitteranfall hatte, bei der Heimkehr ebenfalls zitterte. Seine sofortige Isolierung verhinderte einen Ausbruch der Epidemie an der entfernten Schule zu St. Afra-Fischergasse.

Das Zittern befiel Kinder aus allen Lebenskreisen, starke und schwächliche vom 7.—14. Lebensjahr, vorwiegend Mädchen.

2. Zwei Baseler Zitterepidemien (Tremor hystericus).

a) Im Herbste 1891 erkrankten in der kleinen Baseler Mädchensekundarschule im St. Claraschulhause 62 Kinder an hysterischer Chorea (Tremor hystericus). Die Erkrankungen gingen aus von einem Kinde, das einen großen Schreck erlebt hatte. Im Juni 1892 war der Höhepunkt erreicht. Oktober 1892 schien das Zittern erloschen zu sein. Im Jahre 1893 brach es wieder aus. Ende 1893 waren noch 5 Schülerinnen damit behaftet. Erst 1894 erlosch die Epidemie vollständig.

b) Im Juni und Juli 1904 trat eine zweite Epidemie auf. Sie entstand im Gegensatz zur ersten durch äußeren Einfluß. Es erkrankten 27 Schülerinnen an demselben Zittern, wie die der ersten Epidemie. Der Schularzt Prof. Dr. ALB. BURCKHARDT gab dem damaligen Rektor wertvolle Aufschlüsse. Der Rektor Dr. EDWIN ZOLLINGER traf nun von rein pädagogischen Gesichtspunkten aus Maßnahmen, wobei er die bei der ersten Epidemie gewonnenen Erfahrungen des Herrn Dr. AEMMER und die Ratschläge des Schularztes verwendete. Die Folge war, daß die Epidemie innerhalb 4 Wochen erlosch.[2])

---

[1]) Dr. AEMMER, Eine Schulepidemie von Tremor hystericus. Inaugural-Dissertation. Basel 1893.

[2]) Dr. EDWIN ZOLLINGER, Über die pädagogische Behandlung des nervösen Zitterns (Tremor hystericus) der Schulkinder, Zürich, Zürcher & Furrer, 1906.

3. Erkrankung von Schulkindern in Braunschweig.

Im Jahre 1898 wurden plötzlich in der Mädchenabteilung Kinder krank. Die Krankheit der teils schwächlichen und blutarmen, teils aber auch kräftigen Kinder trat anfallsweise auf. Die Kinder klagten über Kopfschmerzen. Bald darauf legten sie den Kopf auf den Schultisch, fingen an zu zittern, gerieten in einen schlaf- oder rauschähnlichen Zustand, sanken unter die Bank, und es zeigten sich Krampfanfälle leichterer Art. Die Kinder mußten teils geführt, teils mit Wagen nach Hause geschafft werden. Sie klagten über Schmerzen in den Gelenken. Am 13. Januar zeigten sich die ersten Anfälle; am 22. Januar war der Höhepunkt, wo 15 erkrankten. Im ganzen erkrankten 42. Achttägiger Schulschluß brachte keine Besserung. Im März zeigten sich die letzten Erkrankungen.[1]

4. Schulepidemie im Dorfe Wildbad.[2]

Es erkrankten 26 Mädchen im Alter von 13 Jahren an Chorea, wovon allerdings 5 Fälle als echte Chorea minor zu bezeichnen waren. Die übrigen bezeichnet Wichmann als Chorea rhythmica. In einem Falle stellten sich neben zuckenden Bewegungen im rechten Unterschenkel und Schmerzen in der rechten Ferse zwei hystero-convulsivische Anfälle ein, wobei das Mädchen mit geballten Fäusten und mit den Füßen um sich schlug und »Mäuse« schrie. Am Tage darauf soll das Mädchen während des Anfalls gesungen haben. Für beide Fälle bestand Amnesie (Verlust des Gedächtnisses).

5. Eine Epidemie von hysterischen Krämpfen in einer Dorfschule.[3]

Im Juni 1892 fing in Groß-Tinz bei Liegnitz in der Schule ein Mädchen ohne jede nachweisbare Ursache an, mit der rechten Hand und allmählich mit der gesamten Körpermuskulatur zu zittern. Der Anfall dauerte $^1/_4$ Stunde und hinterließ keine Folgen. Am nächsten Tage zitterten schon mehrere Mädchen ebenso in der Dauer von $^1/_2$—1 Stunde. Es erkrankten nicht direkt die Nachbarn, sondern entfernt sitzende Mädchen. Diese Anfälle kamen nun täglich vor und dauerten immer länger. Im Juli stellten sich bei einem Mädchen auch noch Krämpfe ein. Sehr bald folgten 7 andere nach. Die

---

[1]) Oppermann, Erkrankungen von Schulkindern in Braunschweig. Zeitschr. f. Kinderforschung. Jahrg. IV, 2 u. 3 und Jahrg. XI, 7. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

[2]) Wichmann, Deutsche Med. Wochenschr. 1890. No. 29. 30.

[3]) Prof. Dr. L. Hirt, Berliner Klin. Wochenschrift. No. 50 Seite 1271 ff.

Zahl stieg auf 20. Fast auf jeder Bank stürzten Mädchen unter die Bänke und mußten von den Knaben hinausgeschafft werden. Die 8 von Krämpfen befallenen Mädchen verloren das Bewußtsein und es bestand Amnesie. 18 Mädchen blieben verschont, die Knaben ganz.

Mit dieser Epidemie in loser Verbindung standen 2 Fälle von Hystero-Epilepsie, wovon ich später einen Fall anführen werde.

6. Eine psychische Seuche in der obersten Klasse einer Mädchenschule in Biberach.[1])

In der katholischen Mädchen-Volksklasse in Biberach erkrankten im Januar 1891 auffallend rasch hintereinander 13 Mädchen im Alter von 11—13 Jahren. Alle 13 Fälle zeigten untereinander große Ähnlichkeit. Wir finden darunter Fälle von Hystero-Epilepsie und besonders hysterische Schlafzustände.

7. Akute psychische Kontagion in einer Mädchenschule.[2])

Im Gegensatz zu den andern Epidemien zeigt diese einen äußerst schnellen Verlauf. Im Januar des Jahres 1892 erkrankten in der Römerschule zu Stuttgart eine große Anzahl Kinder. Es waren Mädchen von 9—10 Jahren.

Früh waren die Kinder $1/2$ Stunde in der Kirche gewesen. Von dort kamen sie zur Schule. Kurz nach Beginn fiel ein Mädchen ohne erkennbare Ursache bewußtlos über die Bank; sofort folgten mehrere, während andere zitternd über Unwohlsein klagten. Die Kinder wurden in den Zeichensaal geschafft, wo sie scheinbar völlig bewußtlos, mit geschlossenen Augen und schlaff herabhängenden Gliedern auf den Bänken saßen. Andere weinten und zitterten heftig. Es waren im ganzen 25. Die 10 Bewußtlosen boten folgendes Bild:[3]) »Aussehen mäßig blaß, Atmung tief und ruhig, Puls etwas schwach, aber von normaler Frequenz, gesamte Muskulatur schlaff. Augen geschlossen. Charakteristisch war bei mehreren die zitternde Bewegung des oberen Lides, wie man sie namentlich bei hypnotischen Versuchen häufig sieht. Beim Öffnen der Lider floh das Auge nach oben, bei späterem Einstellen reagierte die Pupille auf Licht. Anrufen, Schütteln blieb ohne jeden Eindruck; beim Versuch des Aufhebens blieben die meisten schlaff wie ein Waschlappen im Arme hängen, nur zwei —

---

[1]) Dr. Palmer, Zentralblatt f. Nervenheilkunde und Psychiatrie. 1892, Juli (August) Heft.

[2]) Mediz.-Rat Dr. Remmbold-Stuttgart, Berliner klinische Wochenschrift, 1893 No. 27, Seite 663.

[3]) Remmbold, a. a. O.

darunter die einzige, die älter war als die übrigen (13 Jahre) — wurden dabei steif im Nacken und Rücken. Alle aber blieben scheinbar gleich bewußtlos.«

Durch energisches, zielbewußtes Eingreifen des Arztes (beruhigenden Zuspruch, energischen Befehl, »Überrumpelung«) wurde die Epidemie am selben Tage coupiert. Sehr beachtenswert ist, daß Herr Medizinalrat Dr. REMBOLD jede weitere Nachforschung unterließ, um im richtigen Erkennen der damit verbundenen Gefahr der Verbreitung das Hineintragen des Vorfalls in die Öffentlichkeit zu verhüten. Diese »Nichtbeachtung« des Vorfalls hat sicher eine weitere Verbreitung der Epidemie verhütet.

Weiter sind noch andere Epidemien bei Herrn Dr. AEMMER[1]) und bei Herrn Professor Dr. W. WEYGANDT[2]) angeführt, die mir aber in der Originalbeschreibung nicht vorliegen.

II. Erkennung und Unterscheidung der Krankheitserscheinungen und die Lehre davon.

Diese angeführten Epidemien werden in der Literatur fast immer als Veitstanz, Choreaepidemien bezeichnet. Von Chorea unterscheidet man Chorea minor und Chorea magna. Es sind zwei vollkommen verschiedene Neurosen. Chorea minor sind nach VOGEL-BIEDERT[3]) »fortwährende, unwillkürliche und unregelmäßige Bewegungen fast aller animalen Muskeln, die durch Versuch willkürlicher Bewegungen an Heftigkeit zunehmen und nur bei aufgegebenem Bewußtsein, im Schlafe, aufhören.« Chorea magna ist gekennzeichnet durch mehr oder weniger aufgehobenes Bewußtsein, ekstatische Zustände verschiedener Art, durch heftige, aber unwillkürliche koordinierte, scheinbar zweckmäßige Bewegungen und durch die mannigfaltigsten Krampferscheinungen, die in Anfällen (Paroxysmen) auftreten. (Dr. WICHMANN, a. a. O.)

1. Chorea magna kann epidemisch auftreten. Siehe die epidemischen Zustände in Biberach, Groß-Tinz, Stuttgart, Braunschweig u. a. m., wobei allerdings auch sehr viel hysterische Schlafzustände zu beobachten sind. Über solche Choreaepidemien schreibt Prof. BINSWANGER:[4])

---

1) Dr. AEMMER, a. a. O., Seite 8.

2) W. WEYGANDT, Beitrag zur Lehre von den psychischen Epidemien. Halle a. S., Marhold. Seite 86 ff.

3) Dr. AEMMER, a. a. O. S. 22. VOGEL-BIEDERT, Lehrbuch der Kinderkrankheiten.

4) BINSWANGER, Die Hysterie. Wien, Hölder, 1904. S. 66 ff.

»Die phantastische Sinnesart kann gewissermaßen gezüchtet werden durch unzweckmäßiges Beispiel und Lehre in Schulen, besonders dann, wenn jenes seltsame Gemisch von erotischer und religiöser und psychischer Spannung einseitig gepflegt wird. Die hysterischen Epidemien in weltlichen Pensionaten und Klosterschulen, die in der Literatur so zahlreich bekannt gegeben sind, sind die schlagendsten Belege hierfür. Es macht sich hier, wie auch bei den hysterischen Epidemien, die in Krankenhäusern, in Klöstern, in Fabriken, sowie bei gewaltigen religiösen und sozialen Erregungen der Volksseele zum Ausdruck gelangen, außer der gemütlichen Erschütterung das ursächliche Moment der psychischen Infektion in ausgeprägtem Maße geltend. Hier wird sowohl der mächtige Einfluß der Imitation als auch derjenige der Suggestion wirksam. Erstere tritt uns am reinsten in der Übertragung hysterischer, vorwaltend motorischer Krankheitserscheinungen auf andere Personen entgegen. Vor längeren Jahren erkrankten in der hiesigen Klinik drei Wärterinnen bei der Pflege einer choreakranken Patientin nacheinander unter Erscheinungen der hysterischen Chorea. Wir hatten damals einen kleinen Vorgeschmack von der psychisch-infektiösen Kraft des Veitstanzes, welche besonders in den großen Epidemien des Mittelalters (Volks- und Klosterepidemien) in erschreckender Weise zu Tage trat.«

Darüber schreibt ausführlich Prof. W. Weygandt:[1][2] »Gerade sogenannte choreomanische Epidemien sind aus dem Altertum und frühesten Mittelalter nicht wenige überliefert. Zu den bekanntesten gehört das vielfältige Auftreten der Geißler oder Flagellanten von der Mitte des XIII. Jahrhunderts ab«, **1212** der Kinderkreuzzug. »**1237** erkrankten in Erfurt über 100 Kinder psychisch, 1278 in Utrecht etwa **200**, **1374** herrschte in Aachen eine Tanzwutepidemie.« **1518** verbreitete sich in Straßburg ein tanzartiges Springen. Diese Kranken schickte man nach Zabern im Elsaß, wo dem St. Vitus eine Kapelle geweiht war. Dort sollten sie ihre Heilung finden. Darum der Name »Veitstanz«.

»Bekannt wurde die Predigerepidemie[3]) bei den Hugenotten im Anschluß an das Edikt von Nantes. 1731 häuften sich derartige

---

[1]) W. Weygandt, Beitrag zur Lehre von den psychischen Epidemien. Halle a. S., Marhold, 1905. S. 86.

[2]) Über epidemische Psychopathien und Veitstanz-Epidemien u. dergl. findet man auch ausführliche Angaben in dem klassischen Werke von Aug. Hirsch, Handbuch der histor.-geogr. Pathologie III. Artikel Hysterie und Chorea (Enke, Stuttgart 1886).

[3]) Weygandt a. a. O. S. 87.

Fälle in epidemieartiger Weise zu Paris am Grabe des 4 Jahre vorher gestorbenen, im Geruch der Heiligkeit stehenden François de Paris. Das letzte Jahrhundert zeigte die Predigerkrankheit in Schweden 1841—1854 am Wenernsee, 1858 in Dalekarlien und 1866/68 an anderen Orten des Landes.

1857—1862 kam zu Morzine in Savoyen eine Epidemie größeren Umfangs vor mit Besessenheitsaberglaube und Exorzismus, 1852/53 die Predigerkrankheit im südlichen Baden, 1878 eine psychische Epidemie in Verzegnis und 1888 ein epidemisches Auftreten von Predigten und Krämpfen junger Mädchen zu Nilsiac in Finnland.

Auch die Völkerkunde gibt eine Fülle von Beispielen derart; so berichtet Pearce über eine Tanzseuche im Anfang des 19. Jahrhunderts in Abessinien, ferner wurde eine derartige epidemische Choreomanie 1863/64 in Madagaskar beobachtet. Auch von Lappen (1668/73) und von Samojeden wurden derartige Epidemien berichtet.

Zweifellos sind auch regelmäßige Erscheinungen in fremden Kultusübungen derart aufzufassen, daß zunächst durch die Art des Kultus, insbesondere lebhaftesten Tanz und Gesang, die Gesamtheit der Teilnehmer in eine Ekstase, eine leichtere psychische Alteration versetzt wird, dabei aber einige besonders disponierte Individuen in heftigere psychopathische Zustände vor allem hysterischer Natur verfallen. Dieser Vorgang spielt sich nahezu alltäglich ab bei der muhamedanischen Sekte der heulenden Derwische, bei denen die stundenlangen, auch körperlich ungemein anstrengenden Exerzitien gewöhnlich die Folge haben, daß der eine oder der andere Teilnehmer in Krämpfe verfällt.«

»Hierbei sind noch zu erwähnen die kürzlich von W. Subotik jun. beschriebenen Rusalien im Königreich Serbien. Alljährlich tritt in dem serbowallachischen Dorf Duboka beim Pfingstfest eine psychische Endemie auf, die das Volk die Rusalien nennt und über die alte Sagen existieren. Vor allem Mädchen und Frauen erkranken beim Essen oder Tanzen, auch im Gehen und Stehen, sie werden bleich, verspüren Schwindel und Übelkeit, sie zittern, laufen und springen umher, halluzinieren auch und fallen nieder, alles in einer an Hysterie erinnernden Weise.« [1])

Schließlich führt Weygandt noch 14 Klosterepidemien an und weist hin auf die zahlreichen von mir anfangs teilweise erwähnten

[1]) Weygandt a. a. O. S. 88. Jahrbücher f. Psychiatrie und Neurologie, XXII, (Festschrift f. v. Krafft-Ebing).

psychischen Epidemien in Waisenhäusern, Mädcheninternaten und Schulen.

Das wesentlichste Moment der Verbreitung bei allen diesen Epidemien ist die »psychopathische Auslösung« bei einer dazu schon prädisponierten, bisher aber noch nicht als geisteskrank geltenden Person durch den Einfluß einer anderen psychisch abnormen Person.[1])

Daß auch jetzt noch große psychische Epidemien vorkommen, zeigen die Epidemien zu Trennfeld, einem abgelegenen Dorfe der Spessartgegend 1891/92 (94) und die zu Strahlungen, einem Dorfe in der Rhöngegend — 1895.

Sehr instruktiv sind die Ausführungen, die W. Weygandt an den Bericht über diese Epidemien anschließt.[2])

2. Was nun Chorea minor betrifft, so ist es Tatsache, daß auch sie epidemisch aufgetreten ist. »Daß eigentliche Epidemien von echter Chorea minor vorkommen können, kann nicht bestritten werden. Eine solche ist z. B. von Steiner beschrieben worden. Er beobachtete im Frühjahr ein gehäuftes Auftreten von Chorea minor. Von einer Verbreitung der Krankheit durch Imitation ist bei dieser Epidemie nicht die Rede. Der Verfasser führt die Epidemie vielmehr auf ungünstige Witterungsverhältnisse zurück und macht speziell aufmerksam, daß zu gleicher Zeit sehr viele Fälle von rheumatischen Erkrankungen vorkamen.«[3])

In der medizinischen Wissenschaft ist man jetzt auch der Ansicht, daß sich Chorea minor nicht auf dem Wege der Nachahmung ausbreiten kann. »Daß der Nachahmungstrieb bei gesunden Kindern, welche mit Chorea-Kranken verkehren, auch bei ersteren zu choreatischen Bewegungen führen kann, ist sicher. Doch fragt es sich, ob diese »imitatorische Chorea« wirklich als echte Chorea aufgefaßt werden darf.«[4])

3. Die von mir angeführten Epidemien in Meißen, Basel, Wildbad, Groß-Tinz sind Epidemien hysterischer Chorea. Dabei kann es vorkommen, daß eine solche hysterische Epidemie von einem wirklich an Chorea minor Erkrankten ausgeht.

Prädisponierte — hereditär neuropathisch belastete — Kinder, die Gelegenheit haben, choreatische Bewegungen zu beobachten, können von ähnlichen, unwillkürlichen Bewegungen befallen werden.

---

1) Weygandt a. a. O. S. 91.
2) W. Weygandt a. a. O.
3) Dr. Aemmer a. a. O. S. 25.
4) Strümpell, Lehrbuch der speziellen Pathologie und Therapie.

Aber diese Anfälle sind dann hysterischer Natur. Prof. BRUNS[1])-Hannover schreibt, daß echte Chorea minor bei hysterischen Kindern ja keineswegs selten sei; aber die sogenannten Choreарezidive seien sicher ein Ausdruck der Hysterie. Ganz sicher gehören zu dieser Gruppe die, die im ersten Falle eine echte Chorea, vielleicht rheumatische überstanden; der Rückfall davon ist aber eine hysterische Imitation jenes ersten Anfalles. Die auslösende Ursache zum Rückfall ist dann besonders Schreck, Furcht. WICHMANN beobachtete bei der von ihm beschriebenen Epidemie in Wildbad 5 Fälle echter Chorea minor. Auch Prof. ZIEHEN[2]) schreibt, daß Chorea minor auf psychischem Wege durch die »Nachahmung« ansteckend wirke. An Chorea erkrankte Kinder können besonders in der Schule Unheil stiften — sie stecken an. Aber die nachgeahmten choreatischen Bewegungen der angesteckten Kinder sind nicht Chorea minor, sondern stellen hysterische Formen der Chorea dar, die von der eigentlichen Chorea scharf zu trennen sind.

Eine Mittelstellung zwischen Epilepsie und ganz allgemein psychischer Degeneration nimmt die Chorea electrica HENOCHS ein. Das sind blitzartig auftretende Zuckungen, besonders in der Schulter- und Rumpfmuskulatur.[3])

Sehr häufig beobachtet man auch CHARCOTS[4]) Chorea rhythmica. Es handelt sich da um regelmäßig wiederkehrende Bewegungen, die ganze Gliedmaßen betreffen. Sie erinnern oft an gewisse professionelle oder sportliche Tätigkeiten z. B. Schmiede, Chorea malleatoria, oder ans Rudern, Chorea natatoria.

Fälle von Hystero-Epilepsie sind in den Epidemien auch nicht selten. Prof. Dr. HIRT berichtet über 2 ausgeprägte Fälle des »grand mal hystérique«.[5]) Sie kamen bei der Groß-Tinzer Epidemie vor; ein inniger Zusammenhang mit der eigentlichen Epidemie (Zittern) konnte nicht festgestellt werden. Sie waren vielmehr als echte Schreckneurosen aufzufassen. Weil man aber an diesem einen Fall den eigentlichen Verlauf der Hystero-Epilepsie erkennt, führe ich ihn an — epileptische Anfälle, große Bewegungen, leidenschaftliche Stellungen (attitudes passionelles) mit Halluzinationen, allgemeine

---

[1]) Prof. BRUNS, Die Hysterie im Kindesalter. Halle a. S., Marhold, 1906.

[2]) Prof. ZIEHEN, Die Bedeutung der Krampfkrankheiten im schulpflichtigen Alter. Hygien. Rdsch. No. 91, 1905.

[3]) BRUNS a. a. O. S. 16 und Dr. ROTH, Klin. Terminologie S. 107.

[4]) Prof. BRUNS, Die Hysterie im Kindesalter. Halle a. S., Marhold, 1906. S. 16 ff.

[5]) Prof. Dr. HIRT, a. a. O. S. 1271.

Delirien. — Prof. HIRT schreibt: »Wenige Minuten nach Beendigung der Untersuchung durchlief ein konvulsivisches Zittern den ganzen Körper der Patientin, die Muskeln wurden erst steif, dann brettartig hart, die Respiration wurde beschleunigt und unregelmäßig und es entwickelten sich, indem Schaum vor den Mund trat, clonische und tonische Krämpfe bei völligem Verluste des Bewußtseins. Bald wurde das Kind auf dem Sofa auf- und niedergeschleudert, der Körper krümmte sich bogenförmig (»arc de cercle«), und deutlich traten nunmehr Halluzinationen ängstlichen und schmerzlichen Inhalts auf, wobei sich das Kind unter der Steppdecke verbarg und Zeichen hochgradiger Furcht erkennen ließ. Endlich folgten allgemeine Delirien. Sie sah schwarze Männer, welche herausgebracht werden sollten. Sie bat in eindringlicher und flehender Weise, sie vor jenen zu schützen u. a. m. Alles dies dauerte zusammen etwa $^1/_2$ Stunde; dann brach allgemeiner Schweiß aus; wie zu Anfang des Anfalles, so trat auch jetzt noch einmal das Zittern auf; das Kind wurde nun ruhiger und schlief endlich ein«.

Auch in Biberach und Wildbad sind etliche Fälle von Hystero-Epilepsie beobachtet worden.

Dr. AEMMER führt in seiner Dissertation für die Baseler Erkrankungen den Namen — Tremor hystericus ein.[1]) Weil die Meißener Epidemie vom Schularzt, Herrn Sanitätsrat Dr. Freih. v. KELLER mit gleichem Namen benannt wird, führe ich die Gründe[2]) an, die Dr. AEMMER bewegen, diesen Namen zu wählen.

Es zeigen sich bei den Erkrankten immer in ganz bestimmten Muskeln und Muskelgruppen mehr oder weniger periodisch sich wiederholende Anfälle von unwillkürlichen rhythmischen, koordinierten Bewegungen. Sie werden durch sicher nachweisbare Gelegenheitsursachen ausgelöst. Es geht ihnen fast immer eine Aura voraus. In den anfallsfreien Pausen sind Bewegungsanomalien nicht zu konstatieren. Während des Anfalles werden Intentionsbewegungen allerdings erschwert; aber sie sind nicht unmöglich und werden nicht aus der Bewegungsrichtung abgelenkt. Mit geringer Abweichung dauern die Anfälle eine bestimmte Zeit. Die Ruhe tritt ein durch Ermüdung der beteiligten Nerven und Muskeln.

Dieser Symptomenkomplex unterscheidet sich wesentlich von Chorea magna. Mit Chorea minor haben die Anfälle gar nichts zu tun. Um nun eine Verwechslung mit ihr durch den Namen zu vermeiden und

[1]) Dr. AEMMER, a. a. O. S. 26 ff.
[2]) Dr. AEMMER, a. a. O. S. 26 ff.

in Rücksicht auf die Kardinalsymptome der Anfälle benennt sie Dr. Aemmer »Tremor hystericus«.

Daß alle die erwähnten Epidemien hysterischer Natur sind, geht zweifellos aus folgenden Symptomen hervor.

1. Durch energisches Zureden (Suggestion) können die Anfälle coupiert oder ausgelöst werden. Darüber schreibt Bruns[1]: »Diese psychische Beeinflußbarkeit der hysterischen Symptome steht in nahen Beziehungen dazu, daß, wie wir bei der Ätiologie gesehen, auch die Ursachen des Leidens und speziell seiner einzelnen Symptome fast immer rein psychische sind. Ich habe schon erwähnt, wie charakteristisch es ist, daß man speziell die anfallsweise auftretenden Symptome der Hysterie fast immer in der Sprechstunde zu sehen bekommt; zögern die Kranken, so braucht man etwa nur zu bemerken, wie wichtig es doch für die Behandlung sei, wenn man selbst den Anfall gesehen habe. Dieser Wunsch ist der Hysterie fast immer Befehl. Auch die Unterdrückbarkeit der Anfälle — sei es auch auf dem Umwege über hysterofrene Punkte — gehört hierher.«

Die Suggestibilität ist, wenn man darunter gesteigerte Empfänglichkeit für Fremdsuggestion und vor allem gesteigerte Wirksamkeit für Autosuggestion versteht, ein Hauptmerkmal der Hysterie.[2])

2. Es fallen bei Lähmungserscheinungen, auch beim Zittern, nicht alle Funktionen weg.

3. Alle Anfälle sind psychisch bedingt, »aus einfachen oder mit affektiven Erregungszuständen verbundenen Vorstellungen« hervorgegangen. (Möbius.) Das Eintreten der Anfälle läßt sich immer nachweisen nach Schreck, bestimmten Bewegungen und Beschäftigungen (Kirchenbesuch, Turnen, Schreiben, Rechnen, Singen Handarbeit usw.).

4. Wir finden fast immer ein Mißverhältnis zwischen Ursache und Wirkung.

5. In fast allen Fällen geht eine Aura voraus, die in zuckenden, reißenden Schmerzen in den befallenen Muskeln besteht. Auch wurden tagelang vorher Unwohlsein und Leibschmerzen, oder kurz vorher Kopfschmerzen und Schwindel beobachtet.

6. In den großen Anfällen des hysterischen Schlafes und der Chorea magna ist ein charakteristisches Zeichen der Hysterie, daß

---

[1]) Prof. Dr. Bruns, a. a. O. S. 47.

[2]) Ziehen, Hysterie. Berlin, Urban & Schwarzenberg.

fast nie das Bewußtsein ganz erlosch; am deutlichsten ist es darin zu sehen, daß Befehle oft während des Schlafes befolgt wurden.[1])

7. Die Krankheit breitet sich auf dem Wege der Imitation aus.

Dieses wesentliche Moment der Verbreitung tritt besonders bei der Übertragung der motorischen Krankheitserscheinungen hervor. Es ist nicht zu unterschätzen, mag man es sich als »Autosuggestion« oder »psychisches Contagion« denken. Ganz instruktiv ist die Erklärung, die Dr. v. Holwede für die Braunschweiger Epidemie gibt. »Das zuerst erkrankte Kind bekommt aus irgend welcher Ursache, angeblich nach angestrengtem Turnen, jene geschilderten Zufälle. Sofort macht ein zweites, als stark nervös bekanntes Kind unbewußt den Anfall nach und nun, unwiderstehlich zur Imitation hingerissen, andere gleich Veranlagte. Bei dem mangelhaft ausgebildeten Urteilsvermögen der Kinder überhaupt kommt die Kraft des gegebenen Beispiels stark zur Geltung und wirkt wie ein unwiderstehliches Contagion. Die Epidemie ist fertig.«[2]) Er hebt besonders hervor, daß das Hineintragen des Geschehnisses in die Öffentlichkeit schädlich war, weil dadurch die Gemüter beunruhigt wurden, die Aufmerksamkeit der Eltern und Kinder darauf gelenkt und ihre Widerstandskraft durch Erregung der Einbildungskraft geschwächt wurde. (Siehe auch Sanitätsrat Dr. Rembold oben!)

Auch Dr. Edwin Zollinger[3]) bezeichnet das Gerede übers Zittern direkt als erregende Ursache beim neuen Ausbruch des Tremor hystericus in Basel 1904.

Prof. Rieger[4]) schreibt: »Besonders auf den Einfluß des Schwatzens und Tuschelns über die Affäre, den Palmer so gut hervorhebt, weise ich hin. Von der Hysterie gilt, was von andern Geisteskrankheiten und besonders auch von der Epilepsie durchaus nicht gilt: ‚Und wenn dich erst ein Dutzend hat, so hat dich auch die ganze Stadt' wenn man ihr nämlich den Lauf läßt.«

8. Der psychische Zustand[5]) der Kinder zeigte bei Chorea

---

[1]) Dr. Palmer und Prof. Dr. Hirt betonen aber, daß bei den von ihnen beobachteten Fällen das Bewußtsein völlig erloschen war. Palmer, a. a. O. S. 302; Hirt, a. a. O. S. 1272.

[2]) Oppermann, a. a. O.

[3]) Dr. Edwin Zollinger, a. a. O. S. 23.

[4]) Prof. Rieger, Psychische Epidemie, Hysterie und Hypnotismus. Centralbl. f. Nervenheilk. u. Psychiatrie. 40. Jahrg. III. Bd., S. 340.

[5]) Th. Ziehen charakterisiert die »psychopathische Konstitution der Hysterischen« (das sind die psychischen Dauersymptome) folgendermaßen (a. a. O. S. 1356): »Die psychopathische Konstitution des Hysterischen ist vor allem durch folgende Merkmale charakterisiert. Die Labilität der Gefühlstöne und Affekte und

magna die vorkommenden Zustände der Halluzinationen, Steigerung der Phantasie. Bei den Zitterkrankheiten wurden Depressionen festgestellt. Die Kinder neigten zum Weinen, zeigten deprimierte Gemütszustände, waren launisch, vergeßlich, unaufmerksam, im Unterrichte eine Zeitlang vorher verändert.

Interessant ist es, was über den psychischen Zustand der Baseler Kinder 1904 geschrieben wird:[1] »Bei den Schülerinnen Nr. 12 und 27 war am Anfang eine auffallende Herabsetzung der geistigen Tätigkeiten zu beobachten, was sich namentlich beim Rechnen zeigte. Eine weitere (18) erwies sich anfangs interesselos, besserte sich aber nachher bedeutend. Bei No. 1 war eine größere gemütliche Beweglichkeit, die sich durch Weinen und Lachen ausdrückte, vorhanden. Die meisten Mädchen waren in ihrem Verhalten vollständig unverändert, so daß die Sammelklasse für Zitternde einen recht fröhlichen Eindruck machte. Sie taufte sich »Zitterklub Concordia«.

Diese angenehme Erscheinung im psychischen Zustande dieser erkrankten Kinder führe ich zurück auf ihre energische, richtige Behandlung und auf das schnelle zielbewußte Handeln des Herrn Dr. Zollinger, dem es als Rektor der Schule gelang, von »rein pädagogischen Gesichtspunkten« ausgehend, eine Behandlung der heftig einsetzenden zweiten Epidemie zu wählen, wodurch er sie in Monatsfrist zum Erlöschen brachte.

Es wäre nun noch die Frage zu beantworten: Haben wir es nicht mit Simulation zu tun?

Die Hysterie ist Meisterin in der Simulation, daß sie auch Erfahrene täuschen kann. Bei Kindern besonders sind es oft psychische Momente, die sie zur Simulation verleiten. Furcht vor Strafe, reine Faulheit oder das Bestreben, strengen Lehrern oder Lehrerinnen etwas anzuhängen — »Begehrungsvorstellungen.«[2] Dazu müssen wir nun bei Kindern und besonders bei diesen Hysterischen die lebhaft gesteigerte Phantasie und den Hang zur Lüge erwähnen. Es sind auch unter der großen Zahl in Meißen Simulanten gewesen; aber trotzdem ist immer wieder zu beachten, was der erfahrene Kinderarzt — Prof. Dr. Bruns — schreibt:[3])

speziell die Neigung zu extremen Stimmungen, die krankhafte Zerstreutheit, die pathologisch gesteigerte Phantasietätigkeit, die Neigung zu Erinnerungsfälschungen, die Tendenz zur Umsetzung gefühlsbetonter Phantasievorstellungen in halluzinatorische und selbst wahnhafte Vorgänge, den völligen Mangel an Objektivität und endlich die abnorme Suggestibilität.«

[1]) Dr. Zollinger, a. a. O. S. 26.

[2]) Bruns, a. a. O. S. 34.

[3]) Ebenda S. 51.

»Wenn ich auch das Vorkommen echter Simulation bei der Hysterie der Kinder anerkennen muß, so muß ich doch erstens sagen, daß die bewußte Simulation hier entschieden selten ist, und daß zweitens gerade die Dinge, bei denen bewußt simuliert zu werden pflegt, wenn sie im Kindesalter vorkommen, mit Nachdruck beweisen, daß diese Simulations- und Betrugsversuche auf krankhaft psychischer Grundlage entstehen müssen.

Dann ist wohl das Symptom vorgetäuscht — die krankhafte Grundlage — die Hysterie — besteht aber darum nicht minder.«

Wenn wir nun noch an die Zitterkrankheiten denken, so schließen wir eine Simulation aus, wenn wir uns klar machen, welche Energie und welche Muskelanstrengung dazu gehören, mehrere Minuten — Stunden — fortgesetzt mit gleichem Rhythmus dieses Zittern zu simulieren. Die eintretenden Pausen sind auf Ermüdung der beteiligten Nerven und Muskeln zurückzuführen.[1])

Es ist auch bei allen Epidemien beobachtet worden, daß die Kinder weinend baten, sie nicht nach Hause zu schicken oder versuchten, bald wieder in die Schule zurückzukehren. Die Kinder versuchten auch, das Zittern zu unterdrücken, indem sie sich auf die zitternden Hände setzten — ohne Erfolg, der Körper fing mit an zu zittern. Es handelt sich also nicht um Simulation zur Erlangung eines Vorteils.

III. Ursachen.

1. Vorbereitende — grundlegende Ursachen.

Aus den Berichten über die Epidemien ergeben sich als grundlegende Ursachen:

1. erblich neuropathische Belastung; denn bei den Epidemien handelt es sich größtenteils um die schon oben erwähnte »psychopathische Auslösung«;[2])

2. schlechte Ernährungsverhältnisse und schlechte soziale Lebensbedingungen der Kinder, »die mit den Bedürfnissen des menschlichen Lebens, zum Teil mit der Not schon früh Bekanntschaft gemacht hatten.«[3]) Damit eng verbunden sind

3. Blutarmut (Bleichsucht), Tuberkulose.

4. Nach Dr. Wichmann spielt auch die Zeit vor der Pubertätsentwicklung eine große Rolle. Zu bemerken ist aber, daß in anderen erwähnten Epidemien besondere Anzeichen beginnender Puber-

---

[1]) Siehe auch Dr. Aemmer, a. a. O. S. 31.

[2]) W. Weygandt, a. a. O. S. 86.

[3]) Wichmann, a. a. O.

tätsentwicklung bis auf ein paar Fälle nicht nachzuweisen waren. Ganz besonders möchte ich noch hervorheben, daß Sanitätsrat Dr. Palmer auf den schädlichen Einfluß der sexuellen Erregung durch Erzählungen, krankhaft gesteigerte Phantasie, Manipulationen u. a. m. hinweist und sie als auslösendes Moment anführt.

5. Wenn nach Prof. Bruns die Hysterie bei Mädchen etwa zweimal so oft beobachtet wird als bei Knaben, so finden wir es in den Epidemien bestätigt.

In Basel erkrankten von 28 Mädchen und 32 Knaben 20 Mädchen und kein Knabe; so blieben auch in Groß-Tinz die Knaben, die in derselben Klasse saßen, ganz verschont. In Meißen erkrankten auch vorwiegend Mädchen.

2. Gelegenheitsursachen.

Für den Lehrer und Erzieher sind besonders die zufälligen Ursachen wissenswert, wodurch die Anfälle ausgelöst wurden.

1. Sie liegen meist im Affektleben der Schulkinder.

Eine wichtige Rolle spielt bei der Entstehung hysterischer Chorea der Schreck. Er weckt die »schlummernde Hysterie« (Ziehen).

Wenn ich nur an das Schulleben der Kinder denke, muß ich davor warnen, Kinder auf irgend eine Art zu erschrecken! Das heftige Schlagen mit Stock oder Lineal aufs Pult, um die Kinder zur Ruhe oder Aufmerksamkeit zu bringen, ist höchst gefährlich. Auch sollte man träumerische Kinder nicht durch plötzliches, scharfes Anrufen zu »wecken« suchen! Die Weckung ist aus physiologischen Gründen eine viel stärkere als vermutet wird.

Wieviel Zustände der Verwirrung, der Angst, der Furcht vor dem Lehrer macht doch das Kind während der Schulzeit durch! Das Zusammenleben der Kinder führt oft zu ganz ausgeprägten Fällen von Neid auf Kameraden, der sich zum heftigsten Zorn und Haß steigern kann. Nervöse Kinder besonders zeigen Stimmungsanomalien und abnorme Gemütsreaktionen, die sich in der krankhaft gesteigerten Intensität und starken Labillität der Stimmung erkennen lassen. (Oppenheim.)

Einer ganz besonderen Fürsorge bedarf hier des Schülers Ehrgefühl, das leicht bei falscher Leitung zum Ehrgeiz entartet. Welchen Schaden die »zu gewissenhaften« Eltern ihren Kindern zufügen, wenn sie diese zu immer besseren Leistungen »anfeuern«, ist wohl den Lehrern, aber nicht genügend den Eltern bekannt. Diese Kinder kommen nie zur Ruhe; sie befinden sich in steter Aufregung. Dadurch aber entstehen die nervöse Reizbarkeit und Übermüdung,

die schließlich zu psychogenen Störungen — zur Chorea führen. Der erwähnte Gemütszustand ist aber auch der Boden, worauf sich hysterische Chorea leicht epidemisch ausbreitet.

Leider ist es Tatsache,[1]) daß bis jetzt die psychologische Pädagogik gerade die Affekte des Schulkindes zu wenig beachtet hat. Deshalb findet auch der Lehrer wenig bestimmte Anleitungen, wonach es ihm möglich wäre, die schädlich wirkenden Affekte der Kinder zu verhüten, die ausgelösten zu regulieren.

So ist es auch möglich, daß Dr. Saenger[2]) schreiben kann:

»Sehr häufig trägt, wie gesagt, die Schule an der Neurasthenie und Hysterie der Kinder Schuld und zwar nicht nur durch eine etwaige Überbürdung, sondern auch durch das Verhalten der Lehrer, die das Kind gehänselt oder zu streng behandelt haben.«

In ähnlichem Sinne schreibt Sa. Dr. Wildermuth:[3]) »Bei einem Mädchen, das ohne Anstrengung lernte, war es nicht die Mühe des Lernens, sondern die rauhe und taktlose Behandlung durch die Lehrerin, was ungünstig einwirkte.«

»Bei zwei Knaben, denen das Lernen keine Schwierigkeit machte, stellte sich in der Schule hysterisches Zittern beim Schreiben ein. Bei einem Knaben tritt es nur auf, wenn man ihm beim Schreiben zusieht. In vier Fällen veranlaßte rohe und taktlose Behandlung durch den Lehrer den Ausbruch der Krankheit.«

»Mit Beginn der Schule tritt Hemichorea bei einem von Haus aus zarten Knaben auf, der vom Lehrer rauh und unverständig behandelt wurde. Ein Rezidiv der Chorea stellte sich in drei Fällen beim Schulbesuch ein.«

Im Rückblicke auf diese Berichte und Urteile glaube ich nicht zu irren, wenn ich sage, daß es nur Ausnahmen sind, wo so gesündigt wurde.

2. Von vielen Ärzten und besonders Laien wird der Schule ein schädlicher Einfluß zugeschrieben, wodurch sich Neurosen im Kindesalter entwickelten. Es werde zu viel Nervenkraft — Nervenenergie — verbraucht.

Es gibt nun wirklich gewisse Einwirkungen in der Schule, die je nach der »individuellen Reaktion« (Binswanger) dem einen Kinde schaden, beim anderen aber ganz ohne Wirkung bleiben. An dieser »individuellen Reaktion« aber sehen wir, daß die nervösen

---

[1]) Spitzner, Psychogene Störungen der Schulkinder. Leipzig, Ungleich, 1899.
[2]) Saenger, Neurasthenie und Hysterie bei Kindern. Berlin, Karger, 1902.
[3]) Wildermuth, Schule und Nervenkrankheiten. Wien. klin. Rdsch. 1904, Nr. 4.

Krankheiten oder wenigstens ihre Dispositionen von den Kindern außerhalb der Schule erworben worden sind.

Daß vielmehr Ursachen zu Nervenleiden außerhalb der Schule liegen, zeigt Prof. Cramer.[1])

Er führt a) als endogene Ursachen außer den schon oben erwähnten an diejenigen Schäden, die durch die Zeugung im Rausche entstehen, durch die Krankheiten, die die Mutter während der Schwangerschaft durchmacht.

b) Als erworbene — exogene Ursachen finden wir angeführt: Kinderkrankheiten bes. Infektionskrankheiten, unvernünftige Pflege und Erziehung durch die Mütter, psychische und physische Traumen, adenoide Wucherungen, körperliche Züchtigung u. a. m.

Dagegen muß aber auch zugegeben werden, daß die Schule Schaden anrichtet durch ihre ganze Einrichtung, ihren Betrieb, besonders bei den hereditär neuropathisch belasteten Kindern.

Besonders schädlich zeigte sich bei den Epidemien das notwendige Zusammenleben der Kinder in der Schule. Wesentliche Besserung trat in allen Fällen bei Schulschluß oder strenger Isolierung der Kinder ein, während beim neuen Zusammensein Rückfälle und Neuerkrankungen vorkamen.

Auch schlecht eingerichtete, den Forderungen der Schulhygiene nicht entsprechende Schulräume wurden in Biberach als occasionelle Ursache angeführt.

Vor allem aber sucht man den Grund zur Chorea minor und hysterica in der Überbürdung durch die Schule.

Dieser Vorwurf wird der Schule wiederholt gemacht. Der Laie spricht schlechthin von einer Überbürdung durch die Schule. In der Literatur der Überbürdungsfrage sind die verschiedensten Ansichten vertreten:

a) Die einen meinen, Kinder ließen sich überhaupt nicht überbürden.

Dieser Ansicht Charcots stimmt auch Bruns,[2]) Hannover, bei.

Wildermuth,[3]) der über eine eingehende 14j. Beobachtung aus der Praxis berichtet, kommt schließlich zu dem Ergebnis, daß die Schädlichkeiten der Schule, insbesondere geistige Überanstrengung, nur in ganz geringem Umfange zur eigentlichen Entstehung der Hysterie und Neurasthenie beitragen. In ähnlichem Sinne glaubt

[1]) Cramer, Über die außerhalb der Schule liegenden Ursachen der Nervosität der Kinder. Berlin, Reuther & Reichard, 1899.

[2]) Bruns, a. a. O. S. 59.

[3]) Wildermuth, a. a. O.

auch Prof. Dr. A. PICK[1]) nicht an eine Überbürdung in der Volksschule. Er schreibt, daß vielmehr die Ursachen kindlicher Nervosität außerhalb der Schule zu suchen sind — »daß es abgesehen von Momenten der Erblichkeit und Nachahmung namentlich die im vorschulpflichtigen Alter auf das Stadtkind einstürmenden, die Sinne und das Gemüt bedrängenden Momente sind, welche die Grundlagen der Nervosität zur Entwicklung bringen, die dann in der Schule nur zur Reife gebracht werden, und zwar ebenfalls durch Momente emotiver Art. Es kann diese Auffassung ersichtlicher Weise durch die statistischen Feststellungen bezüglich des Auftretens besonders zwischen dem 10. und 15. Jahre und ihre Zunahme in den höheren Klassen gar nicht widerlegt werden und in demselben Sinne spricht wohl auch die Tatsache, daß in jenen Ständen, wo von geistiger Überbürdung durch die Schule gewiß nicht gesprochen werden kann, doch auch die Neurasthenie und Psychasthenie in gleich hohem Maße nachweisbar sind.«

Auch Prof. Dr. CZERNY,[2]) Breslau, hält es für angebracht, der Ansicht, die Kinder würden in der Schule überbürdet, entgegenzutreten. Er tut es in klarer Weise und zeigt, daß vielmehr die Ursachen außerhalb der Schule liegen. (CRAMER!)

Dr. TH. HELLER,[3]) Wien, hält es für berechtigt, die höheren Schulen als Quellen der Überbürdung zu bezeichnen; aber dem elementaren Volksunterricht gehöre der Vorwurf nicht.

b) Dieser Gruppe von Autoren stehen die gegenüber, die unbedingt in der Überbürdung durch die Schule eine wesentliche Ursache der Neurosen im Kindesalter erblicken.

Dr. SAENGER-Hamburg hebt neben den von mir schon angeführten Ursachen und der fehlerhaften häuslichen Erziehung auch die Überbürdung in der Schule als »agent provocateur« hervor und tritt der Ansicht CHARCOTS entgegen. Er schreibt: »CHARCOTS Ausspruch, daß man das kindliche Gehirn nicht überbürden könne, da es ihm nicht nahe gehe, halte ich, wie gesagt, für gänzlich unzutreffend. Sehen wir doch oft Kinder, speziell nervöse, von einem solchen Ehrgeiz in der Schule beseelt, daß sie mit Anspannung aller Kräfte daran arbeiten, mitzukommen, um den Platz zu behaupten, den sie sich errungen haben. Den Kindern geht es sehr nahe. Heutzutage erfahren wir nicht selten, wie verletzter Ehrgeiz, wie Scham, wie Ver-

[1]) PICK, Über einige bedeutsame Psycho-Neurosen des Kindesalters. Halle a. S., Marhold, 1904. S. 27.

[2]) Prof. Dr. AD. CZERNY, Breslau, »Dtsch. Mediz. Wochenschr.« No. 17.

[3]) Dr. HELLER, Grundriß der Heilpädagogik. Leipzig, Engelmann. S. 272.

zweiflung über ihr Nichtkönnen, ihre Übermüdung und Erschöpfung sie manchmal sogar in den Tod treibt.«[1])

Hervorheben will ich, daß Dr. Saenger seine Erfahrungen hauptsächlich in den unteren Schichten der Bevölkerung gewonnen hat.

Eine eingehende Untersuchung an 200 Fällen von Chorea hat Dr. Sturges, London, vorgenommen.

Wenn es auch aus englischen Verhältnissen gewonnene Ergebnisse sind, so bieten sie doch jedem Lehrer und Erzieher viel Wertvolles. Die fortgesetzten Beobachtungen führten zu dem Ergebnis, daß ungefähr von 6 Fällen immer einer direkt auf die Schule zurückzuführen ist. Das Schulleben mußte in sehr beträchtlichem Maße für die Entstehung von Chorea verantwortlich gemacht werden. Dabei führt Dr. Sturges[2]) als Schädlichkeiten an, die in der Schule aufs Kind wirkten:

1. Angst vor bevorstehendem Examen.

Die Erfahrung lehrt dem Lehrer, daß auch Kinder elementarer Volksschulen vor den rein formellen, jährlichen Prüfungen in hoher Aufregung sind, vorher unruhig schlafen u. a. m.

2. Zuviel Hausaufgaben — namentlich im Rechnen das Dividieren — schaden, wenn das Haus keine Gelegenheit zur Arbeit bietet.

3. Furcht vor der Strafe und der körperlichen Züchtigung haben schädlichen Einfluß aufs Affektleben der Kinder.

4. Die Überarbeitung, Erregung und geistige Abspannung, die durch den Wetteifer während der Schulzeit hervorgerufen werden.

Diese Ursachen werden nun besonders wirken, wenn sie durch den schwachen Widerstand eines schlecht genährten Körpers, durch nervöse Reizbarkeit, Geschlecht und Alter (Pubertät) unterstützt werden.

c) Wenn ich nun die beiden angeführten Gruppen von Meinungen über Überbürdung in der Volksschule vergleiche, komme ich, die Erfahrung als Lehrer hinzugenommen, zu folgender Ansicht.

Es ist Tatsache, daß man gern in Laienkreisen die Schule in übertriebener Weise für Neurosen im Kindesalter verantwortlich

---

[1]) Dr. Saenger, a. a. O. S. 31.

[2]) Sturges, Schularbeit und Schulzucht in ihrer Bedeutung hinsichtlich der Entstehung von Chorea von Dr. Wiedeburg übersetzt. Zeitschr. f. Kinderforschung, Jahrg. V, 1. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

macht, während die Ursachen außerhalb der Schule zu suchen sind. Ebenso sicher ist es aber auch, daß die Schule nervöse Anlagen zur Reife bringen kann. Darum darf man nicht ohne weiteres die Überbürdung durch die Volksschule gerade als occasionelle Ursache zu den Zitterepidemien von der Hand weisen.

Gerade bei dem Suchen nach Gelegenheitsursachen zu den Zitterepidemien wird allgemein festgestellt, daß die Schule durch Überbürdung keine Schuld trage. Als Begründung werden allgemeine Ausführungen über Lehrpläne, Stundenpläne, Hausaufgaben usw. gemacht. Diese haben aber nur ganz bedingten Wert zur Lösung der Frage. Eine streng experimentelle Untersuchung des Verhältnisses zwischen Unterricht und Ermüdung durch Messungen mit dem Aesthesiometer nach Griesbachscher Methode oder irgend eine andere experimentelle Untersuchung wurde nicht vorgenommen. Aber ich meine, daß gerade hier bei den Epidemien diese Untersuchungsn hätten vorgenommen werden müssen. Es handelte sich dabei um eine ausgeprägte Erscheinung der Nervosität: Hysterie. Diese setzt aber nervöse Disposition voraus, da sie sich auf dem Wege »psychopathischer Auslösung« verbreitet. Die exakten Untersuchungen hätten einen Anhalt gegeben, ob von einer allgemeinen Überbürdung oder nur von einer einzelnen, individuellen gewisser Kinder die Rede sein konnte.

»Zeigt ein Schüler bei den Messungen in der Ermüdungskurve wiederholt hohe Anfangszahlen, so darf man ihn als relativ überbürdet bezeichnen; dauernd herabgesetzte Sensibilität ist aber ein Zeichen von Überanstrengung; ob diese Überbürdung dann direkte Folge des Schulbetriebs ist (absolute Überbürdung) oder durch andere Momente (zu frühes Aufstehen oder ungenügender Schlaf als Auswärtige, Abendarbeit und folgende Morgendepression, zu spätes zu Bettgehen, Nervosität, unhygienische Lebensweise, unpassende Ernährung) bedingt ist, haben weitere Erörterungen festzustellen.

Wenn die Mehrzahl der Schüler einer Klasse erhöhte Anfangszahlen zeigen, ist man berechtigt, vor allem an den Schulbetrieb selbst zu denken und weitere Untersuchungen in dieser Richtung anzustellen.« [1])

Durch die experimentellen Untersuchungen auf Gedächtnis,[2])

---

[1]) Wagner, Unterricht und Ermüdung. Ziegler-Ziehen. Bd. I, 4.

[2]) Fauth, Ziegler-Ziehen. Sammlung von Abhandlungen. Bd. I, 5. — Meumann, Über Ökonomie und Technik des Lernens. Leipzig, Klinkhardt, 1903.

Auffassungskraft,[1]) Ideenassoziation,[2]) Aufsatz,[3]) Rechtschreiben,[4]) Hausaufgaben[5]) usw. und durch die zahlreichen Statistiken über Ermüdungskurven vieler Kinder der verschiedensten Schulen ist dem Pädagogen ein tiefer Born reicher Erkenntnisse erschlossen worden, woraus er immer schöpfen kann und worin er sehr oft seine Erfahrungen wieder erkennt oder auch seinen Irrtum einsieht.

Sicher festgestellt ist, daß der Unterrichtsstoff verschieden auf die geistige Ermüdung einwirkt. Nach Wagner[6]) wird der Mathematik die größte Wirkung auf die Geisteskraft zugeschrieben. Geschichte und Geographie zeigen auch eine ähnliche hohe ermüdende Wirkung. Diese Erkenntnis über die Wirkung des Rechnens stimmt überein mit den Erfahrungen des englischen Arztes Sturges[7]) und mit denen der Lehrer. Es zeigt sich ferner auch, daß manche Fächer viel mehr die Kraft des Kindes verbrauchen, als man bisher meinte. So wird der Turnunterricht in seiner geistig ermüdenden Wirkung den andern Fächern gleichzustellen sein. Daß aber auch Spielstunden bei vielen — besonders nervösen Kindern nicht erholend, sondern ermüdend wirken, hebe ich besonders hervor. Zu den angegebenen Fächern stelle ich noch Handarbeit und Memorierstunden, die beide hohe Ermüdungszahlen erzielen.

Vor zu vielem Memorieren (täglich Sprüche und Lieder!) warne ich, weniger wegen einer zu fürchtenden Überanstrengung des kindlichen Gehirns, als vielmehr wegen der damit fast immer verbundenen psychischen Erregung (Angst vorm Nichtkönnen usw.), die die Kinder erleben und die schädlich wirkt.

Daß natürlich auf die geistige Frische der Kinder der Stundenplan und die Pausenverteilung von größtem Einflusse sind, weist sehr klar Prof. Dr. Schiller[8]) in seiner Abhandlung über den

---

[1]) Netschajeff, Über Memorieren. Ziegler-Ziehen. Bd. V, 5. — Ders., Über Auffassung; Ziegler-Ziehen. Bd. VII.

[2]) Ziehen, Ideenassoziationen des Kindes; Ziegler-Ziehen. Bd. 1, 6. Bd. III, 4.

[3]) Schiller, Deutscher Aufsatz. Ziegler-Ziehen. Bd. IV, 1. Bd. V, 3.

[4]) Schiller, Orthographie. Ziegler-Ziehen. Bd. II, 4. — Lay, Führer durch den Rechtschreib-Unterricht. Karlsruhe, Mennich, 1899.

[5]) Meumann, Haus- und Schularbeit, Experimente an Kindern der Volksschule. Leipzig, Klinkhardt. — Kemsies, Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen. Ziehen-Ziegler-Sammlung von Abhandlg. Bd. II, 1.

[6]) Wagner. a. a. O. S. 131.

[7]) Sturges, a. a. O.

[8]) Schiller, Der Stundenplan. Ziehen-Ziegler-Sammlung Bd. I, 1.

Stundenplan nach. Jeder Lehrer wird diesen Ausführungen zustimmen müssen, daß der ungeteilte Unterricht sowohl den pädagogischen, als auch hygienischen Forderungen nachkommt und daß nach jeder Stunde eine Pause zu liegen hat.

Darum fasse ich meine ersten Ausführungen dahin zusammen, daß ich sage:

Die aesthesiometrischen Messungen oder andere experimentelle Untersuchungen[1]) dürfen niemals fehlen, wenn man Untersuchungen auf Überbürdung vornimmt. Erst von diesem durch Experimente gewonnenen Standpunkte aus kann man ein Fehlen oder Vorhandensein der geistigen Ermüdung — Überbürdung — sicher feststellen. Alle anderen Urteile, gefällt auf Grund allgemeiner Symptome, haben nur einen bedingten Wert.[2])

Ferner wird durch die experimentellen Untersuchungen und Messungen bestätigt, daß die Person und die von ihr angewandte Lehrmethode von größtem Einfluß auf die geistige Arbeitskraft der Kinder sind; derselbe Stoff kann, von dem einen Lehrer behandelt, sehr stark ermüden, während er nach der Lehrweise eines anderen nur normale Ermüdungserscheinungen bewirkt.

Dr. Heller[3]) schreibt: »Die Methodik des elementaren Volksschulunterrichtes bildet zweifellos eine der wertvollsten Errungenschaften deutscher Pädagogik. Die anschauliche Vermittlung der elementaren Bildungsstoffe erfolgt hier in derart leichtfaßlicher Weise, daß eine Überbürdung durch den Unterricht bei auch nur mittelmäßig begabten Schülern als ausgeschlossen zu betrachten ist.«

Sicher sind jetzt auf dem Gebiete der Methodik im Volksschulunterricht große Fortschritte gemacht worden; aber ebenso wahr ist es, daß nicht überall davon Gebrauch gemacht wird. Sehr oft ist der Unterricht noch Examendrill, wo der Lehrer nur für sich, zu seinem Ruhme erstaunliche Resultate erzielt — zum Schaden der kindlichen Gesundheit. Ich denke an den Elementarunterricht. Welche Anforderungen werden oft an die zarten, schlecht genährten, hereditär neuropathisch belasteten Neulinge gestellt. In rasender Eile werden sie — für die doch fast jede Handlung, jedes Wort etwas

---

[1]) Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903, S. 43/45, gruppiert die Methoden in geistige (psychologische) und in körperliche (mechanische, physiologische, psychophysische). Siehe dort Literatur und auch Kritik der Ermüdungsuntersuchungen, die natürlich Gegner haben.

[2]) Dr. Wagner, a. a. O. Ende.

[3]) Heller, Grundriß der Heilpädagogik. Leipzig, Engelmann, 1904. S. 272.

neues ist — gedrillt. Lese- und Schreibunterricht werden für sie zur Hölle. Das zarte Nervensystem wird überreizt und ist dann nicht widerstandsfähig, so daß das Kind auf ein physisches oder psychisches Trauma eine psychogene Störung erleidet.[1])

In den höhern Klassen treten dann noch vermehrte Hausaufgaben hinzu. Obwohl man sich über den pädagogischen Wert gewisser Hausaufgaben auf Grund der wertvollen Untersuchungen Prof. Meumanns klar ist, werden sie noch reichlich gegeben.

Stellen wir uns den Schultag vor eines 13jährigen Mädchens der elementaren Volksschule mit einem oft vorkommenden, ungünstigen Stundenplan.

4^h oder 5^h nachmittags Schulschluß. Nun eilt es zu einer Herrschaft, wo es als Lauf- oder Kindermädchen anstrengend zu arbeiten hat. 8^h oder 9^h Abends kommt es heim. Hier muß es der Mutter helfen, unter Umständen — was gar nicht so selten ist — die Wirtschaft — Geschwister allein versorgen. Schließlich soll es Schularbeiten unter den ungünstigsten Verhältnissen fertigen. Die psychischen Erregungen — Ärger, Angst, wenn die Aufgaben zu schwer, zu viel sind!! Daß danach der Schlaf unruhig, der der vollkommenen physischen und psychischen Ermattung ist, ist klar. Früh steht das Kind auf mit der Morgendepression nervöser Kinder oder der Abendarbeiter.

Ich unterlasse es, nun noch weiter auszuführen, welchen psychischen Erregungszuständen das Kind entgegengeht, wenn es in der Schule schlecht gefertigte oder falsch gelöste Aufgaben als seine Hausarbeit vorlegt. Daß natürlich hier die Körperstrafe den größten Schaden anrichten kann, ist klar. Von hier aus auch möchte ich vor ihrer Anwendung warnen. Beim neurasthenischen oder hysterischen Kinde kann sie zu schweren Folgen führen, die vom Kind und Lehrer schwer zu überwinden sind und dem Lehrer, der sicher das beste wollte, die Berufsfreudigkeit nehmen — ja seine ganze Existenz vernichten können.[2]) Die stark negative Stimmung, worunter der

---

[1]) Wenn Kinder Ende des II. Schlj. Aufgaben wie $3 \cdot 24 + 2 \cdot 14 - 36$ in rasender Geschwindigkeit mündlich lösen, so bedeutet dieser Erfolg, der nur auf Drill und Unkenntnis der kindlichen Natur zurückzuführen ist, eine schwere Versündigung am Kinde. Und doch — wie viele noch!

[2]) Dr. Kiefer, Hygienische und psychologische Bedenken der körperlichen Züchtigung bei Kindern. Zeitschrift für Kinderforschung IX, 4. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Der Leipziger Lehrerverein faßte folgende Resolution: »Der Leipziger Lehrerverein strebt die Entfernung der körperlichen Züchtigung aus der Volksschule an und wird dahin wirken, daß durch Ge-

psychische Zustand des Mädchens steht, färbt den Seelenzustand des ganzen Morgens. Die geistige Arbeit wird erschwert — die Ideenassoziation verlangsamt.

Darum fasse ich meine zweiten Ausführungen dahin zusammen, daß ich sage:

Mit Rücksicht auf die häuslichen und schlechten sozialen Verhältnisse der Kinder elementarer Volksschulen und in Rücksicht darauf, daß sehr oft noch die Forderungen der modernen Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften nicht erfüllt werden, können wir von einer Überbürdung der Kinder in der Volksschule sprechen. Dadurch aber wird die nervöse Reizbarkeit erworben oder bei hereditär neuropathisch belasteten Kindern ausgelöst, worauf sich psychogene Störungen leicht epidemisch ausbreiten.

In diesem Sinne schreibt auch Professor Binswanger:[1])

»Übereifrige Lehrer oder Lehrerinnen haben nicht selten den Ehrgeiz, geistig geringer begabte, bald geistig schwerfällige, bald auffallend zerstreute Kinder durch vermehrte Anspannung ihrer Kräfte (Nachhilfstunden, gehäufte Hausaufgaben) anzutreiben, um mit aller Gewalt bessere Leistungen zu erzielen. Außer dem gegenteiligen Effekt, nämlich dem der Dauerermüdung und dem hieraus entspringenden Sinken der intellektuellen Leistungsfähigkeit werden nur allzu oft schlummernde oder nur gering entwickelte krankhafte Vorgänge auf affektivem Gebiete wachgerufen und verstärkt.«

Er erwähnt dabei besonders die in der Schule so störenden motorischen Affektentladungen in der Form des Grimassierens, ewigen Hin- und Herrutschens, Greif- und Schüttelbewegungen mit den Händen und Strampelbewegungen mit den Füßen.

Diese »Zappelphilippe« sind die größte Gefahr für die Schule, weil sich unter dem Einfluß des Nachahmungstriebes eine Klassenepidemie choreiformer Bewegungen entwickeln kann.

Wie weit nun die Überbürdung als occasionelle Ursache bei der Entstehung der angeführten Epidemien mitwirkte, kann ich nicht feststellen. Hervorheben will ich, daß in Meißen,[2]) Basel, Groß-Tinz die

---

meinde und Staat Ersatzmittel geboten werden, die trotzdem eine gedeihliche Entwicklung der Volksschule gewährleisten.«

[1]) Binswanger, Über den moralischen Schwachsinn, mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Altersstufe. Ziehen-Ziegler-Sammlung Bd. 8, 5. S. 27.

[2]) Besonders betone ich, daß mir die Verhältnisse an der Meißner II. Bürgerschule — Johannesschule — vollkommen fremd sind und darum ein Rückschluß darauf aus meinen Ausführungen falsch wäre.

Schule von dieser schädlichen Wirkung freigesprochen wurde. (?) Nur der schädliche Einfluß, den die Schule durch das bedingte Zusammenleben der Kinder auf die Ausbreitung der Epidemie ausübte, wird von allen Berichterstattern betont.

IV. Psycho-physiologischer Verlauf der Zitterepidemie.

Um vom Zustandekommen der Epidemie eine rein psycho-physiologische Erklärung geben zu können, müssen wir verschiedene Gesetze der Ideenassoziation auffrischen.

Nach ZIEHENS Leitfaden der physiologischen Psychologie setzt sich jede Handlung zusammen aus Empfindung, Spiel der Motive (Ideenassoziation), Handlung s. str.

»Jede Vorstellung ruft eine Vorstellung als Nachfolgerin, die ihr inhaltlich ähnlich ist, oder eine, mit der sie selbst oder mit deren Grundempfindung ihre eigene Grundempfindung oft gleichzeitig aufgetreten ist.«

Das Gesetz der Gleichzeitigkeit beherrscht die Ideenassoziation in hohem Maße. Auch wenn zusammengesetzte Vorstellungen, die gewisse Partialvorstellungen gemeinsam haben, sich gegenseitig hervorrufen, handelt es sich um Gleichzeitigkeitsassoziation.

Außer der Stärke der Gleichzeitigkeitsassoziation kommen bei der Auswahl der Vorstellungen in der Ideenassoziation noch folgende Faktoren in Betracht:

1. die Deutlichkeit,
2. der Gefühlston und
3. die Konstellation,

d. h. die gegenseitige Hemmung oder Anregungen der latenten Vorstellungen.

»Der Gefühlston kann oft so mächtig sein, daß die übrigen Faktoren, die den Vorstellungsverlauf mit bestimmen, ihren Einfluß fast ganz verlieren und er allein zur Assoziation zwingt.« (Neurasthenie, Hysterie.)

Die Konstellation besteht in dem bald hemmenden bald anregenden Einfluß, den namentlich die kurze Zeit voraus gegangenen Vorstellungen vermöge einer Nachwirkung ausüben.

»Die Hysterie[1]) ist nun durch eine abnorm gesteigerte Wirksamkeit gefühlsbetonter, besonders latenter Vorstellungen charakterisiert. Diese gefühlsbetonten latenten Vorstellungen haben beim Ge-

[1]) ZIEHEN, Über Hysterie. Berlin, Urban & Schwarzenberg.

sunden nur einen beschränkten Einfluß. Aber bei der Hysterie überschreiten sie die Grenzen ihrer Wirksamkeit. Sie schneiden das Spiel der Motive ab und entladen sich in impulsiven Handlungen oder in krampfhaft gesteigerten Ausdrucksbewegungen; sie setzen sich dank ihrer gesteigerten Wirksamkeit in Halluzinationen und Illusionen um oder gestalten die normalen Erinnerungen zu Erinnerungstäuschungen um; sie beherrschen im Augenblick die Stimmung und Affekte in einem Maße, wie wir es kaum je bei einem Gesunden finden.« [1])

Der Ursprung aller hysterischen Symptome ist im Psychischen zu suchen — in der »abnorm gesteigerten Wirksamkeit gefühlsbetonter latenter Vorstellungen.«

Darum hat man zuweilen geradezu die Hysterie zu den Psychosen gerechnet.

Doch der charakteristische Unterschied zwischen Psychose und Hysterie ist eben, daß bei der Hysterie die latenten Erinnerungsbilder, bei der Psychose aber die aktuellen pathologisch wirksam sind. Hier kann die Energie einer bestimmten aktuellen Vorstellung so krankhaft gesteigert sein, daß sich bei dem Individuum dieses Erinnerungsbild stunden- und tagelang immer wieder infolge dieser abnormen Energie zwangsweise aufdrängt.

Wenn wir nun die oben (III.) erwähnten prädisponierenden und occasionellen Ursachen und das wesentliche Moment der Autosuggestion bedenken, ergibt sich folgende Erklärung:

1. Kinder der betreffenden Klasse, wo der erste Zitteranfall stattfand, haben den Vorstellungskomplex: Zitteranfälle, Bänke, Kameraden, Lehrer usw. — nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit assoziiert.

2. Kindern aus anderen Klassen, wo die Anfälle nicht auftreten, haben von diesem Vorstellungskomplex Teilvorstellungen als Partialvorstellungen eines anderen Vorstellungskomplexes (z. B. der Lehrer, eine Freundin u. a. m.).

Wie verläuft

I. der Ausbruch der Epidemie bei Kindern, die die Anfälle mit ansahen?

Ein einzelnes Kind hat unwillkürliche Bewegungen, die einer echten Chorea minor, wie sie nach akutem Gelenkrheumatismus vorkommt, entsprechen, oder auch einen durch irgendwelche ätiologische Momente hervorgerufenen hysterischen Anfall.

[1]) Ziehen, a. a. O. S. 2.

Von hier aus ist der Ausgang zu suchen:

1. In derselben Klasse sind hereditär neuropathisch belastete Kinder oder solche, die eine erworbene Disposition zu Nervenleiden z. B. Hysterie haben.

Der starke Schreck, den diese Kinder beim Anblick der ausbrechenden Zitterkrankheit haben, kann als solcher schon ein psychisches Trauma sein, das die psychogene Störung unmittelbar auslöst.

2. Bei anderen — sicher auch neuropathischen Kindern legt sich im optischen Rindengebiet ein latentes Erinnerungsbild — optische Bewegungsvorstellung — von diesem Zittern nieder.

Diese physiologische Disposition besitzt

a) lebhafte, pathologisch gesteigerte Energie.

Es genügt schon diese krankhaft abnorm gesteigerte Energie, daß durch das latente Erinnerungsbild mit Überspringung aller Motivvorstellungen die motorische Region erregt wird.

Nun tritt aber

b) zu dieser pathologisch gesteigerten Energie noch der sehr lebhafte Gefühlston hinzu, der mit dem Erinnerungsbild verbunden ist.

Es stellen sich choreiforme Bewegungen und krampfhaft gesteigerte Ausdrucksbewegungen ein. Dabei ist nicht ausgeschlossen, daß auch die motorische Region selbst, infolge der neuropathischen Veranlagung, eine krankhaft gesteigerte Erregbarkeit besitzt.

Während beim normalen Kinde vielleicht eine Korrektur im Sinne einer Hemmung stattfände, fällt diese bei diesen neuropathischen Kindern infolge der abnorm gesteigerten Wirksamkeit der gefühlsbetonten latenten Erinnerungsbilder weg.

c) Außerdem erfolgt auch täglich, stündlich die Assoziation der Vorstellungen vom Zittern nach dem Gesetz I von der Gleichzeitigkeit, da die Kinder die Bänke, Lehrer u. a. m. aus jenem Komplex wiedersehen. Fördernd wirkt hier natürlich auch der Gefühlston und die günstige Konstellation der Vorstellungen, da sich die Kinder im Zustande der »gespannten Erwartung« auf die Anfälle befinden.

Wie ist es nun mit dem

II. Ausbruch des Zitterns bei Kindern, die die Anfälle nicht mit ansahen?

1. Vorauszusetzen ist auch bei diesen eine hereditär neuropathische Belastung oder eine erworbene Disposition für Nervenleiden.

Bei diesen Kindern kann die psycho-pathologische Auslösung schon durchs Erzählen — Beschreiben eintreten.

2. Die Kinder hören von den Anfällen. Sie werden beschrieben, vorgemacht, nachgemacht. Die Kinder befinden sich im Zustande der »gespannten Erwartung«.

Die Konstellation der Vorstellungen zur Aufnahme ist also sehr günstig.

Es wird also ein ganz ähnliches gefühlsbetontes Erinnerungsbild niedergelegt wie bei den Kindern, die den Anfall selbst mit erlebt haben.

Daher kommt es ganz ebenso zu einem zwangsweisen Auslösen krampfhafter-choreiformer Bewegungen.

Der Grund ist ganz derselbe wie oben.

Daß die Anfälle gerade in der Schule eintraten, erklärt sich nach dem Gesetze:

»Zusammengesetzte Vorstellungen, die gewisse Partialvorstellungen gemeinsam haben, rufen sich gegenseitig hervor.«

Von Fall zu Fall wird natürlich Fall I eintreten, wo Kinder tatsächlich das Zittern sehen, und die Verbreitung erleichtern.

Der patho-physiologische Standpunkt, von dem Prof. Ziehen die hysterischen Erscheinungen betrachtet, tritt demnach klar auch in diesen Fällen hervor.

»Hysterie ist durch krankhaft gesteigerte Wirksamkeit gefühlsbetonter latenter Erinnerungsbilder ausgezeichnet.«

V. Verhalten der Lehrer und Erzieher bei diesen Epidemien.

1. Heilversuche bei Zitterepidemien.

Es ist für Lehrer und Erzieher sehr wertvoll, die Maßregeln kennen zu lernen, womit man bei den Epidemien eine weitere Verbreitung zu verhindern und die Krankheitserscheinungen selbst zu heilen suchte.

1. Als das beste Hilfsmittel erwies sich die »Isolierung«.

In Basel[1]) errichtete man während der zweiten Epidemie 1904 »Sammelklassen für Zitternde«. Sie standen unter der Leitung einer beliebten Lehrkraft. Diese Einrichtung hatte doppelten Zweck. Erstens sollten die erkrankten Kinder in angemessener Weise beschäftigt und vor allen Dingen von ihrer Unruhe während der Arbeit befreit werden. Zweitens wollte man die andern gesunden Kinder

[1]) Zollinger, a. a. O. S. 27 ff.

abschrecken, auch am Zittern zu erkranken, da es keine Ferien gab. Diese Klassen waren von den andern Klassen vollkommen isoliert und ihr Unterricht verkürzt.

Wenn sich diese Einrichtung in Basel auch bewährte, so darf man ihr doch kritisch gegenüberstehen.[1]) Es ist doch immer gewagt, hysterische Kinder zusammenzutun.

In Meißen bewährte sich die vollkommene Isolierung[2]) der erkrankten Kinder. Sie mußten noch 2—3 Wochen nach der Heilung zu Hause bleiben, jeden Verkehr mit gesunden meiden. Besonders erfolgreich zeigte sich die Unterbringung ins Krankenhaus, wo sachverständige Behandlung und kräftige Kost schnelle Heilung erzielten. Die »Impressionabilität der hysterischen Kinder durchs Milieu« (Baginsky) kann nicht genug beachtet werden!

2. Notwendig ist, daß der Unterricht niemals vollkommen an den Schulen ausgesetzt wird. Dabei könnte leicht der Wunsch, sich Ferien zu erzittern, als wesentliches auslösendes Moment mitwirken.

3. Weil aber die Krankheit psychischen Ursprungs ist, wird hier am zweckmäßigsten psychisch auf die Kinder einzuwirken sein. Durch ernsten, festen Zuspruch kann und soll der Wille gestärkt werden, nicht zu zittern. Dr. Aemmer[3]) schreibt: »Dem Lehrer der Primarklasse, in der die erwähnten 3 Fälle vorkamen, dürften wir es zu verdanken haben, daß er durch sein energisches Zureden eine Weiterverbreitung der Krankheit in seiner Klasse verhinderte.«

Hier ist auch die »Überrumpelungsmethode« und die Methode einer »zweckmäßigen Vernachlässigung«[4]) am Platze. Durch strengen Befehl, sofort mit der Dummheit aufzuhören, wurde bei einem Knaben der Zitteranfall coupiert. Ein anderer stellte schließlich das Zittern ein, als er damit keine Beachtung und Entlassung erzielte (Meißen).

Ich will aber betonen, daß diese Vorkommnisse nicht zu der Meinung berechtigen, die Krankheit sei Simulation. Es ist eine tatsächliche psychische Erkrankung, die besonders durch Affektzustände ausgelöst wird.

Darum ist nachdrücklich davor zu warnen, die Kinder durch

---

[1]) Siehe im Nachtrag!

[2]) Siehe auch Ziehen, Die Bedeutung der Krampfkrankheiten im schulpflichtigen Alter. Hygien. Rdsch. Nr. 91. 1905.

[3]) Aemmer, a. a. O. S. 20.

[4]) Bruns, a. a. O. S. 71.

harte Maßnahmen, Schläge noch mehr zu erregen, was sicher eine Verschlechterung zur Folge hätte.

Wenn körperliche Züchtigung vollkommen ausgeschlossen ist, so sollen doch Rüge und Tadel nicht ausfallen. Es sind Kinder, die zur Hysterie neigen oder sie gar schon haben. Da ist Nachgiebigkeit nicht am Platze (Ziehen).

4. Im Unterricht müssen die Kinder geschont werden: Turnen, Schreiben, Handarbeitsunterricht und Memorieren. Als gewisse »Affekthemmung« sollen zum Beginn des Unterrichts leichte, einfache Freiübungen geturnt werden.[1])

5. Ganz wichtig ist, daß die Eltern und Erzieher angehalten werden, in angemessener Weise psychisch auf ihre Kinder einzuwirken. Nur zu oft zeigen sie übertriebene Teilnahme oder zu große Strenge. In Meißen wurden Ratschläge vom Stadtrat veröffentlicht: Die Eltern hatten vor allem darauf zu achten, daß die Kinder durch angemessene Beschäftigung und Ablenkung ihrer Gedanken davor bewahrt wurden, üblen Neigungen und törichten Gedanken nachzugehen. Während und nach überstandener Krankheit wurden angeordnet: Bewegung in frischer Luft, ausgiebige körperliche Betätigung im Haus, zeitiges Zubettgehen und sofortiges Verlassen beim Erwachen.

6. Kräftige Kost bleibt bei den größtenteils blutarmen Kindern der wesentlichste Heilfaktor. Darum suchte man die schwächlichen, blutarmen Kinder durch Milchgaben auf Kosten der Stadt Meißen zu kräftigen.

2. Schlußfolgerungen zur Verhütung einer Epidemie hysterischen Zitterns.

Eine Möglichkeit, die Entstehung einer Epidemie von Zitterkrankheiten zu verhüten, besteht

I. darin, daß der erste Anfall beim einzelnen Kind rechtzeitig erkannt und das Kind sofort isoliert wird. Das feste, zielbewußte Auftreten und das Vermeiden von Berichten in die Öffentlichkeit sind dabei ganz wichtig. Dazu aber wird an den Pädagogen die Forderung gestellt, daß er 1. die nervösen Erscheinungen und alle somatisch krankhaften Zustände der Kinder wegen ihrer Entstehungsweise und wegen der Möglichkeit ihrer Verhinderung und ihrer psychischen Beeinflussung, überhaupt wegen ihrer großen Bedeutung für die geistige Entwick-

[1]) Zollinner, a. a. O. S. 30. Auch in Meißen mit Erfolg.

lung des betreffenden Kindes gründlich kenne und gewissenhaft beachte.[1])

a) Es ist bekannt, daß die Kinder mit ihrem zarten Nervensystem während der Schulzeit die verschiedensten Krankheiten durchmachen. Die Psychologie des kranken Kindes zeigt, daß es oft wochenlang vorher psychisch verändert ist, da physiologische Veränderungen — Kämpfe mit giftigen Bakterien in seinem Organismus stattfinden. Sie weiß aber auch, daß dieses Kind noch lange nach der Krankheit ein schonungsbedürftiges Objekt ist, dessen Körper erstarken muß, dessen Psyche in ihrer physiologischen Bedingtheit — dem Gehirn — verändert ist und besonderer Schonung bedarf. Sehr leicht erwerben sie ein Nervenleiden (Neurasthenie, Hysterie).

b) Nach Dr. WARNER[2]) ist für nervöse Kinder ein besonderes Kennzeichen die »nervöse Hand«. Um sie zu konstatieren, läßt er die Arme vorstrecken. Wenn dann Finger, Mitte der Hand, Unter- und Oberarm mit Schultern in einer Fläche liegen, ist es ein normal funktionierendes Nervensystem. Ist aber zwischen beiden Asymmetrie, die linke Hand gewöhnlich niedriger als die rechte, mit einer eigentümlichen Krümmung, so haben wir es mit einem neuropathischen System zu tun. Bei diesem Ausstrecken weichen die Schultern und der obere Teil des Rückens so stark zurück, daß die nach vorn gerichtete Krümmung in der Lendengegend zu groß ist. Wenn die Finger gespreizt werden, so ist eine auf- und niedergehende oder seitliche Bewegung zu spüren. Die Zunge ist unruhig und weicht nach links ab.

Wenn sich dieser Zustand verschlimmert, kann er zur Chorea führen.

c) Zeigt nun ein Kind auffällige Veränderung — psychisch und physisch — so suche der Lehrer von der Mutter zu erfahren, wie sich das Kind zu Hause zeigte: ob es über Kopfschmerzen, Gliederreißen, Schlaflosigkeit u. a. m. klagt.[3])

Stellen sich dann bei diesem Kinde noch Bewegungsstörungen ein, so liegt eine starke Nervosität vor.

Bewegungsstörungen können an der höheren Muskulatur (Gesicht, Hand) erkannt werden, ehe sie in das Stadium kommen, wo wir sie Chorea nennen. Nach Dr. STURGES gibt das beste Anzeichen von

---

1) SPITZNER, a. a. O. S. 7.

2) BOSMA, Nervöse Kinder. Gießen, Richter, 1904. S. 23.

3) MONROE, Chorea unter den Kindern öffentlicher Schulen. Zeitschr. f. Kinderforschung. Bd. III, 5. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

muskuloser zu Veitstanz führender Schwäche die Hand. Darum empfiehlt er folgende »Handprobe«[1]):

»Man lasse das Kind beide Hände offen hinhalten mit ausgebreiteten Armen und gegen den Beobachter gerichteten Handflächen. Wenn dieses fest und sicher geschieht, beide Hände aufrecht und beide Hände gleich, keine Stellung von der andern abweichend, dann hat das Kind keinen Veitstanz und ist auch weit entfernt davon. Man kann diese Probe durch eine andere bestätigen: Man lasse das Kind seine offene Hand auf die unsere legen, Handfläche auf Handfläche, blicke dann auf die Rückseite der Kinderhände und achte darauf, ob die Finger und Daumen (besonders die letzteren) ungezwungen ruhig liegen, ohne Zittern und Zwang.«

Eine zweite Möglichkeit, einer nervösen Erkrankung der Schulkinder vorzubeugen, liegt II. in ihrer richtigen Behandlung während des Unterrichts.

Dabei ist vom Lehrer zu beachten:

1. Sorge für die rechte Gemütsruhe des Kindes!

Wenn das Kind beruhigt ist, fehlen die Unlustgefühle der Angst, Sorge usw. Es wird im Kinde das Gefühl der Sicherheit[2]) erzeugt — ein positiver Gefühlston. Von diesem stark positiven Gefühlston werden dann nach dem Gesetz der Irradiation der Gefühlstöne alle gleichzeitigen oder folgenden Vorstellungen und Empfindungen ebenfalls positiv gefärbt. Die ganze Stimmung wird positiv. Damit erreichen wir, was Jean Paul sagt: »Heiterkeit oder Freudigkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht; Gift ausgenommen.«

2. Neben Erweckung positiver Stimmung ist aber ganz wichtig die Verhütung der Gemütsbewegungen. Man bewahre das Kind vor Affekten! Das Affektleben der Kinder bedarf einer besonderen Pflege. Das sogenannte Gemütsleben des Kindes ist etwas so überaus zartes, daß sich fast jede direkte, willkürliche Einwirkung als gewagt und meist als verfehlt herausstellt.

Hier sollte in der Pädagogik der Mimik[3]) der Kinder eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Durch ihre genaue Kenntnis kann der Lehrer manchen Einblick ins Seelenleben des Kindes gewinnen.[4])

---

[1]) Monroe, a. a. O.

[2]) Ziehen, Leitfaden für physiol. Psychologie.

[3]) Sante de Sanctis, Die Mimik des Denkens. Halle a. S., Marhold, 1906.

[4]) In welcher Aufregung sich ein ganz ruhig erscheinendes Kind oft beim einfachen Antworten befindet, zeigt eine unauffällige Pulsbeobachtung.

3. Wer nun annimmt, daß man das Kind überhaupt vor jeder Erregung bewahren solle, ist nicht auf dem richtigen Wege. »Eine Erziehung im Sinne der Buddah- oder Siddhârtha-Sage, die dem Aufwachsenden selbst den Anblick des Leides entziehen und ihn der Sphäre des Kummers und Seelenschmerzes gänzlich entrücken will, muß ihn unfähig zum Lebenskampfe und vor allem wehrlos gegen die seinem Nervensystem drohenden Angriffe machen.«[1])

Das Kind soll eine Abhärtung im Affektleben erfahren. Professor Ziehen will selbst in ausgesprochenen Fällen von Nervosität absichtlich methodisch steigende Reize einwirken lassen. Das Kind soll systematisch eine Reihe von Emotionen durchmachen. Zu gleicher Zeit aber sollen Gegenvorstellungen den Nervenapparat in Tätigkeit setzen und dadurch die Erregungen hemmen.

Diese »Affektgymnastik« zur Herausbildung der Hemmungsapparate empfiehlt auch Oppenheim[2]) »Der Zögling soll nach unserm Ermessen die ganze Stufenleiter der Unlustempfindungen kennen lernen und dabei die Fähigkeit erlangen, seiner Stimmung schnell Herr zu werden und sich nicht »ohne großen Gegenstand zu erregen« d. h. das Maß der Erregung in das richtige Verhältnis zur Größe des Reizes zu bringen.«

Auf diese Weise bringen wir das Kind zur Selbstbeherrschung. Dazu aber hilft besonders mit auch die Schule — der gemeinsame, öffentliche Unterricht. Gegenüber der nachsichtigen häuslichen Erziehung erfährt das Kind in der Schule eine psychische Abhärtung. Es ist sehr heilsam, daß dort nicht jeder subjektiven Eigentümlichkeit des Kindes nachgegeben wird. »Die Schule kann und darf bei aller Rücksicht auf das körperliche und geistige Wohl auch des einzelnen Schülers ihren das Ganze umfassenden Blick nicht aufgeben.«[3])

In diesem Sinne schreibt auch Bruns[4])[5]) »Was den eigentlichen Unterricht anbetrifft, so soll dieser wenn möglich immer in einer öffentlichen Schule erfolgen. Dadurch kommen die Kinder mit gesunden andern Kindern zusammen, was ihnen sehr nötig ist, weil diese gewiß keine Rücksichten auf sie nehmen, sondern sie ebenso behandeln wie gesunde Kinder. Sie gewöhnen sich dadurch an einige Knüffe und Püffe und an gesunde, meinetwegen auch an

[1]) Oppenheim, Nervenleiden und Erziehung. Berlin, Karger, 1899.
[2]) Oppenheim, a. a. O. S. 17.
[3]) Spitzner, a. a. O. S. 42/43.
[4]) Bruns, a. a. O. S. 59.
[5]) Siehe auch Ziehen, Geisteskrankheiten im Kindesalter. III. Bd. S. 76/78.

etwas wilde Spiele, vor allem im Freien und stählen und kräftigen ihren Körper.«

Herrn Geh. Med.-Rat Prof. Dr. TH. ZIEHEN, Berlin, sage ich von hier aus für gegebenen Rat besten Dank; ebenso danke ich allen den Herren, die mir auf meinen »Sonderabdruck in der Zeitschrift für Kinderforschung« hin Literatur nachwiesen, und dem Schularzte, Herrn SA. Freih. v. KELLER, Meißen, für alle gegebenen Aufschlüsse.

Nachtrag.

Während der Drucklegung des Vorstehenden ist im Januar 1907 in Meißen die Zitterkrankheit wieder ausgebrochen. Die Zahl der Erkrankungen stieg auf 35. Es wurde sofort eine »Zitterklasse« (Basel!) eingerichtet. Sie stand unter Aufsicht des Schularztes und wurde von einem Lehrer geleitet. Örtlich war sie vom Schulgebäude ganz getrennt — im Saale des Johannesstiftes. Die Kinder wurden vormittags ihrem Zustande angemessen mit leichten Schularbeiten beschäftigt.

Tatsächlich ließen die Erkrankungen mit der Errichtung der Zitterklasse nach — jetzt nur noch 3. Es scheint sich also die Einrichtung solcher Klassen zu bewähren, trotz der Bedenken, die man haben könnte. (Siehe oben!) Probieren ist wohl auch hier am Platze!

Meißen, im Februar 1907. W. DIX.

Stellvertretender Vorsitzender, Herr Professor Dr. E. Martinak-Graz, dankt dem Herrn Redner für seinen von der Versammlung mit lebhaftem Interesse und Beifall aufgenommenen Vortrag und verkündet, da eine Debatte aus Mangel an Zeit nicht mehr stattfinden kann, den Schluß der Verhandlungen.

Verhandlungen
der
Philanthropisch-Sozialen Sektion.
(Sektion C.)

Sitzung am Montag, dem 1. Oktober, 4 Uhr Nachmittags.

Der Vorsitzende, Herr Amtsgerichtsrat Dr. P. Köhne-Berlin, eröffnet die Sitzung mit einigen einleitenden Worten und erteilt dann sogleich das Wort Herrn Privatdozent Dr. **Hermann Gutzmann**-Berlin zu seinem Vortrage über

Die soziale Fürsorge für sprachgestörte Kinder.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Gesamtzahl der stotternden Schulkinder im Deutschen Reiche sich auf nahezu 100 000 beläuft, d. h. auf 1 % aller Schulkinder. Wie in Deutschland, ist auch in anderen Ländern die Statistik ungefähr zu dem gleichen Resultate gekommen. Ich verweise dabei auf die ausführlichen Untersuchungen, welche in Dänemark von Mygind vorgenommen worden sind, auf die Untersuchungen, die in Amerika durch Hartwell veranlaßt wurden, ferner auf die Daten, welche uns Arthur v. Sarbó aus Ungarn übermittelt hat, und schließlich auf die neueste Statistik von Georges Rouma aus Belgien. Überall finden wir annähernd die gleiche Prozentzahl. Aus den Berechnungen, welche man aus den anamnestischen Erhebungen über stotternde Verwandte der Kinder entnehmen kann, ergibt sich, daß man mit großer Wahrscheinlichkeit unter den erwachsenen Frauen 0,025 % und unter den Männern 0,225 % Stotternde vorfindet, d. h. daß auf 1000 erwachsene Männer mindestens 2,25 Stotterer kommen. Wenn wir nun annehmen, daß bei dem Ersatzgeschäft ca. 500 000 Mann jährlich erledigt werden, so dürfen wir mit sehr großer Wahrscheinlichkeit annehmen, daß alljährlich wenigstens

1000 Mann bei dem Heeresergänzungsgeschäft allein wegen Stotterns nicht eingestellt werden können. Da aber nicht allein für die Diensttauglichkeit, sondern auch für fast alle Berufe eine normale Sprache von größter Bedeutung ist, so haben die Behörden seit ungefähr 20 Jahren Einrichtungen geschaffen, um die Zahl der stotternden Kinder in der Schule möglichst herabzumindern. Ganz naturgemäß wurden neben dem Stottern auch die übrigen Sprachstörungen Gegenstand der öffentlichen Fürsorge in den Schulen. Die Resultate dieser öffentlichen Fürsorge sind nun im allgemeinen durchaus günstig, und man darf wohl annehmen, daß aus den in den Schulen eingerichteten Kursen ca. 70 % der Stotternden von ihrem Übel befreit werden. Es ist stets darauf besonders das Augenmerk gerichtet worden, auch die Rückfälle nach Möglichkeit zu vermeiden und so dauernde Resultate zu schaffen. Dazu sind mehrfach in Städten Einrichtungen getroffen worden, durch die von Zeit zu Zeit das erreichte Resultat bei den früher stotternden Kindern kontrolliert wird. Die Städte des Deutschen Reiches, welche derartige Einrichtungen getroffen haben, sind nun überaus zahlreich. Deutschland kann das Verdienst für sich in Anspruch nehmen und in Deutschland im speziellen Preußen, hier zuerst mit gutem Beispiele vorangegangen zu sein; denn die ersten derartigen Kurse wurden 1886 in Potsdam eingerichtet. Aber wenn auch Deutschland dieses Verdienst zukommt, so haben andere Staaten doch dafür gesorgt, daß die soziale Fürsorge für die sprachgestörten Kinder in eine etwas einheitlichere Leitung gebracht wurde. So ist beispielsweise in Dänemark eine Kommission von Ärzten und Pädagogen eingesetzt worden, welche an der Spitze der gesamten öffentlichen Maßnahmen für die sprachgestörten Kinder steht. Das dänische Kultusministerium beaufsichtigt die gesamten öffentlichen Einrichtungen fortwährend und sucht die an den verschiedenen Stellen gemachten Erfahrungen allgemein nutzbar zu machen. Die Professoren Mygind und Haderup haben dort eine einheitliche, zentralisierte Leitung der gesamten Maßnahmen geschaffen und eine gemeinschaftliche Arbeit der Lehrer und Ärzte auf diesem Gebiete bewirkt. Ebenso sind die gesamten Maßnahmen für die sprachgestörten Kinder in Ungarn einheitlich organisiert. Im Ministerium für Kultus und Unterricht besteht eine besondere Fachsektion, die heilpädagogische, in deren Bereich alle Disziplinen der Heilpädagogik gehören. Der Leiter dieser Sektion ist ein Arzt, und an sämtlichen Instituten, die der Heilpädagogik dienen, ist stets ein sachverständiger Arzt angestellt, der im Verein mit den Pädagogen zu wirken hat. Für die fernere Zentralisierung der Leitung ist in Ungarn dadurch gesorgt, daß ein staat-

liches Ambulatorium für Sprachstörungen unter Leitung von Dr. ARTHUR v. SARBÓ eingerichtet ist. Die Hauptaufgaben, die die zentrale Leitung sich dort gestellt hat, sind: 1. den Lehrern sowohl wie den Ärzten die richtige Einsicht in die Beurteilung und Behandlung von Sprachstörungen zu verschaffen, 2. die Pädagogen und Ärzte zu gemeinschaftlicher Tätigkeit anzuspornen und endlich 3. durch Abhaltung von praktischen Lehrkursen die Zahl der sprachgestörten Schüler zu vermindern.

Während dies im großen und ganzen die bisher getroffenen Schuleinrichtungen sind, die ja durch die stetige Zunahme besonders des Stotterns in der Schule und durch die allgemeine Erfahrung veranlaßt wurden, daß die sprachgestörten Kinder in ihrer Schulausbildung zurückbleiben, hat man schon früh auch daran gedacht, bereits in der vorschulpflichtigen Zeit Maßnahmen zu treffen, um besonders das Stottern rechtzeitig zu unterdrücken. So hat schon 1900 MIELECKE vorgeschlagen, auch in den Kindergärten die stotternden Kinder einer besonderen Behandlung zu unterziehen, damit sie möglichst schon nicht stotternd in die Volksschule eintreten. So ist in neuester Zeit in Frankfurt ein Kindergarten von Dr. KNOPF für sprachgestörte Kinder eingerichtet worden. Es wäre wohl zu wünschen, daß derartige Einrichtungen in den Kindergärten verallgemeinert würden; denn die Erfahrung zeigt ja, daß man die Sprachstörungen, welche ihren Ursprung in der Sprachentwicklung des Kindes haben, so besonders Stottern und Stammeln, desto sicherer der Heilung zuführen kann, je frühzeitiger man anfängt. Es wäre deshalb wohl zu wünschen, daß zunächst wenigstens in den großen Städten der Anfang mit einem derartigen Versuche gemacht würde, und dazu dürfte die Ausbildung der Kindergärtnerinnen in der Art und Weise, wie man mit sprachgestörten Kindern umzugehen und wie man auf die Verbesserung der Sprachfehler zu achten habe, notwendig sein. Da die tägliche Erfahrung zeigt, daß man entstehendes Stottern durch eine einfache Anweisung an die Mütter in den weitaus meisten Fällen vollkommen zum Verschwinden bringen kann, so dürften auch die Kindergärtnerinnen, in ähnlicher Weise angewiesen, recht gute Erfolge in den Kindergärten erzielen.

Auch in den Schuleinrichtungen könnten noch manche Verbesserungen getroffen werden. So wäre es im Interesse der gesamten Wirkung der Sprachheilkurse, die in den Schulen abgehalten werden, wünschenswert, daß nicht allein einer oder zwei Lehrer an jeder Schule mit den Sprachstörungen näher vertraut gemacht würden, sondern daß sämtliche Lehrer eine Einsicht in das Wesen des Stotterns

und die Art und Weise, wie man stotternde Kinder zu behandeln hat, gewinnen. Dazu wäre es wünschenswert, daß auf den Seminaren bereits Vorträge über Sprachstörungen, ihre Entstehung, Verhütung und ihre schulgemäße Bekämpfung gehalten würden und daß die Lehrer über die Grundsätze der Sprachphysiologie allgemein instruiert würden, so daß sie selbst bei ihrem späteren Berufe ein genügendes Verständnis für die so häufig in der Schule auftretenden Sprachhemmungen bekämen. Es ist in höchstem Maße bedauerlich, daß alle Anregungen, die von verschiedenen Seiten bereits an das Ministerium gerichtet worden sind, bisher keine Aussicht auf Erfüllung dieses Wunsches hervorgerufen haben, und doch wäre diese Einrichtung ohne Schwierigkeit durchzuführen. Es würde genügen, wenn für diesen Zweck geeignete Seminarlehrer an ein Zentrum für eine gewisse Zeit abkommandiert würden, wo sie für ihre Seminarvorträge in einem längeren Kursus vorbereitet würden. Wenn alle Lehrer auf diese Weise mit den Grundtatsachen vertraut gemacht würden, so wäre die Durchführung der Verhütung und Bekämpfung der Sprachstörungen auf schulgemäßem Wege wesentlich erleichtert, da bis jetzt das Fehlen des allgemeinen Verständnisses der Lehrer für diese Fragen manche Schwierigkeiten bei der Durchführung der Schulkurse schafft. Was für die Volksschullehrer gilt, gilt natürlich auch für die Lehrer der höheren Schulen; auch sie sollten bei ihrem Bildungsgange durch die Universität Gelegenheit haben, sich über diese Frage zu orientieren. Daß der Lehrer nicht selten durch fehlerhafte Behandlung eines stotternden Kindes das Übel verstärken und dem Kinde das Fortkommen außerordentlich erschweren kann, ist wohlbekannt.

Endlich sollten die größeren Städte bei der Auswahl für die Ferienkolonien besonders die sprachgestörten Kinder berücksichtigen. In Berlin hat sich dafür, stotternde Kinder in Ferienkolonien zu schicken, ein besonderer Verein gebildet, und in der Tat sind die Resultate, welche durch eine Erholung auf dem Lande bei den nicht selten auch körperlich minderwertigen stotternden Kindern hervorgerufen werden, sehr beachtenswert. Ähnliche Einrichtungen hat man in der Schweiz getroffen, und zwar ebenfalls mit gutem Erfolge.

Um aber eine allgemeine soziale Fürsorge für sprachgestörte Kinder durchzuführen, wäre es dringend wünschenswert, daß wir eine vollständige allgemeine Statistik der Sprachstörungen wenigstens in der Schule besäßen. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Statistiken, an verschiedenen Orten aufgenommen, zum Teil wohl recht verschiedenen Wert haben. Ein einheitlich ausgearbeiteter Plan für eine derartige Statistik müßte von einem Zentrum ausgehen und

von Ärzten und Schulmännern gemeinschaftlich entworfen werden. Erst eine sorgsame allgemeine, einheitlich durchgeführte Statistik wird auch die Fürsorge für die sprachgestörten Kinder ganz allgemein machen.

Meine Ausführungen fasse ich in folgenden Schlußsätzen zusammen: Da die Sprachstörungen eine hervorragende soziale Schädigung ausmachen, so müssen die öffentlichen und privaten Maßnahmen gegen die Verbreitung derselben weit mehr ausgedehnt werden. Nur in gemeinschaftlicher Tätigkeit von Lehrer und Arzt kann das erwünschte Ziel erreicht werden. Dazu hat sich einerseits die Ausbildung des Lehrers auf dem Seminar auch auf die Sprachphysiologie, die Sprachhygiene und die Sprachstörungen der Schulkinder zu erstrecken, andererseits muß dem Arzte während und nach seiner Studienzeit Gelegenheit geboten werden, sich hierin möglichst ausführlich zu informieren, ganz besonders der Schularzt muß auf diesem Gebiete umfassende Kenntnisse besitzen. Dazu ist es notwendig, daß eine zentrale Einrichtung in Form eines staatlichen Ambulatoriums für Sprachstörungen geschaffen wird. Endlich ist eine allgemeine und gleichartige Statistik über das Vorkommen der einzelnen Sprachstörungen im Deutschen Reiche anzustreben; die dazu nötigen vorbereitenden Schritte müssen von einer aus Ärzten und Schulmännern gemeinschaftlich zu bildenden Kommission beraten werden. (Lebhafter Beifall.)

Der Vorsitzende, Herr Amtsgerichtsrat Dr. Köhne-Berlin, dankt dem Herrn Redner für seine lehrreichen und anregenden Ausführungen und erteilt, da eine Diskussion nicht stattfindet, nunmehr das Wort Herrn Lehrer und Redakteur **Franz Weigl**-München zu seinem Vortrage über

Bildungsanstalten des Staates, der Provinzen bezw. Kreise und der Kommunen für Schwachsinnige im Deutschen Reiche.

Die Prophylaxis in der Not geistiger Minderwertigkeit findet noch immer geringe Beachtung. Schon vor 13 Jahren hat Trüper in seiner Schrift »Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter« (Gütersloh, Bertelsmann) auf die nervenschädigende Wirkung der falschen Ernährung der Eltern, namentlich auf die zerrüttenden Schädigungen durch Alkohol und andere Genußmittel (Kaffee, Tee, Tabak) hingewiesen und er hat die Notwendigkeit des Schutzes der Jugend vor diesen Giften dargelegt; er will die Kleinen während ihrer ganzen Kindheit vor Alkohol wie vor Kaffee und ähnlichen Genüssen gehütet

wissen. Inzwischen hat Strümpell in seiner epochemachenden »Pädagogischen Pathologie« (Leipzig 1899) folgendermaßen geurteilt:

»Unter den akuten wie unter den chronischen Vergiftungen, sofern sie Ursache sind für das Eintreten nicht nur flüchtiger, sondern auch länger dauernder psychopathischer Erscheinungen, spielt die größte Rolle die Vergiftung mit Alkohol und überhaupt mit Reiz- und Genußmitteln (Kaffee). Dieser Mißbrauch ist besonders unter Kindern sehr gefährlich und ruft unter ihnen eine übergroße Zahl von Erkrankungen mit psychopathischen Folgen hervor.«

Und Direktor Dr. Heller schließt in seinem Grundriß der Heilpädagogik (Leipzig, Engelmann) »Russischen Tee und Bohnenkaffee« gleich dem Alkohol von der Ernährung dieser Kinder aus. Er schreibt: »Diese Genußmittel müssen unter allen Umständen entzogen werden, selbst wenn sie zunächst keinen ungünstigen Einfluß auf das körperliche und geistige Befinden auszuüben scheinen. Die ungünstige Wirkung der erwähnten Genußmittel gelangt häufig erst nach einiger Zeit zum Ausdruck, wenn die hierdurch veranlaßten Schädlichkeiten eine gewisse Höhe erreicht haben. Hierbei lassen sich folgende Symptome beobachten: Hochgradige Reizbarkeit, gesteigerter Bewegungsdrang, Schlaflosigkeit, Unaufmerksamkeit, Gedächtnisschwäche, bei Kindern in der Pubertätsentwicklung auch sexuelle Erregungszustände und dadurch bedingte Masturbation.«

Und alle, die die Frage der Heilerziehung behandelten, seien es Mediziner oder Pädagogen, haben auf die prophylaktische Wirkung der Vermeidung der Genußgifte hingewiesen. Neuestens kommt dazu sogar ein statistischer Beleg. In der »Psychiatrisch-Neurologischen Wochenschrift« erschien im laufenden 8. Jahrgang No. 19 ein »Statistischer Beitrag zur Ätiologie der Idiotie« von Dr. F. Heyn, der in 17,6 % der Fälle die angedeutete falsche Ernährung der Kinder als Ursache des Schwachsinns feststellt. Trotz dieser klaren Stellungnahme der Männer der Wissenschaft und Praxis, trotz der statistischen Belege, trotz des Vorhandenseins guter Ersatzmittel für alkoholische Getränke und Bohnenkaffee in Milch, Malzkaffee, Fruchtlimonaden und einheimischen Tees, ist diese prophylaktische Maßnahme noch wenig beachtet.

Ähnlich ist es mit den anderen prophylaktischen Mitteln. Die Vorsicht der Kindermädchen, ja der Eltern selbst auf Schutz der Kinder vor Kopfverletzungen mannigfacher Art ist trotz der großen Zahl der Fälle geistiger Minderwertigkeit, die wir in ihnen begründet wissen, nicht größer geworden. Und auch die allgemeinen Mißgriffe in der Erziehung, die Strümpell knapp und treffend in dem er-

wähnten Werk als Roheiten gegen die Kinder in der ersten Altersperiode oder frühzeitige Verzärtelung, als Mangel an Strenge gegenüber exzitierenden wie deprimierenden Affekten, als verfrühte Beteiligung der Kinder an Vergnügungen und Genüssen der Erwachsenen geißelt, sind nicht geringer geworden.

So ist es kein Wunder, daß immer wieder eine große Zahl von geistig minderwertigen Kindern aus unseren allgemeinen Bildungsanstalten, den Volksschulen, ausgeschieden und eigener Behandlung zugeführt werden muß. Wie wird nun gegenwärtig für diese Kinder gesorgt?

Wir haben in Deutschland 3 Hauptversorgungsarten:

1. Geschlossene Anstalten, die den Kindern neben der Bildung auch die ganze Erziehung geben und die gewöhnlich nur den schwereren Fällen ihre Tätigkeit widmen;
2. Eigene Klassen, dem Volksschulkörper großer Städte angeschlossen, die die Kinder mit größeren Defekten aufnehmen: die Hilfsschulen;
3. Eigene Klassen im Volksschulkörper der großen Städte, die die Kinder mit geringeren geistigen Defekten behandeln: Die Sonderklassen im Sinne der Bestrebungen, wie sie von Schulrat Prof Dr. SICKINGER, Mannheim, angebahnt und mit Erfolg propagiert werden.

Überschauen wir nun zunächst im allgemeinen, was für eine Arbeit in allen diesen Bildungsanstalten des deutschen Reiches geleistet wird.

Geschlossene Anstalten, die Unterricht erteilen, also nicht nur Pflege-, sondern wirkliche Bildungsanstalten sind, besitzen wir 81. An diesen Anstalten waren am Schluß des Jahres 1905 383 Lehrer und Lehrerinnen tätig und es wurden 5219 Kinder unterrichtet.

Ich habe diese Zahlen zusammengestellt nach der Statistik in dem vorzüglichen »Kalender für Lehrer und Lehrinnen an Schulen und Anstalten für geistig Schwache« von FRENZEL, GERHARDT und SCHULZE (Leipzig, Scheffer, 1906/07), da es wohl nicht angezeigt erschien, die vielen privaten Anstalten wieder auch von meiner Seite mit einem Fragebogen zu belästigen.

Hilfsschulen waren am Schlusse des Jahres 1905 in 162 deutschen Städten eingerichtet.

Sonderklassen im Sinne des Mannheimer Systems haben gegenwärtig 22 deutsche Städte — zum Teil noch versuchsweise — eingerichtet.

Fragen wir nun, wie sich der Staat, die Provinzen bezw. Kreise und die Städte offiziell zu diesen Bildungsanstalten verhalten und wieweit sie namentlich an der Einrichtung dieser Bildungsgelegenheiten beteiligt sind. Die hier folgenden Zahlen habe ich selbst in einer Umfrage erhoben.

1. Anstalten des Staates.

Von den 81 geschlossenen Anstalten sind 8 Einrichtungen des Staates. Sie verteilen sich folgendermaßen:

Das Königreich Sachsen hat 3 Staatsanstalten:
- Chemnitz mit 13 Lehrkräften und 308 Schülern,
- Großhennersdorf mit 6 Lehrkräften und 168 Schülern,
- Hochschweitzen mit 1 Lehrkraft und 40 Schülern.

Das Großherzogtum Hessen hat 1 Staatsanstalt:
- Darmstadt mit 5 Lehrkräften und 111 Schülern.

Das Großherzogtum Mecklenburg-Schwerin hat 1 Staatsanstalt:
- Schwerin mit 6 Lehrkräften und 80 Schülern.

Das Herzogtum Anhalt hat 1 Staatsanstalt:
- Dessau mit 3 Lehrkräften und 27 Schülern.

Das Herzogtum Sachsen-Altenburg hat 1 Staatsanstalt:
- Roda mit 1 Lehrkraft und 35 Schülern.

Zusammen werden in den Staatsanstalten von 35 Lehrkräften 769 Schüler unterrichtet.

Es ist also etwa der elfte Teil der Anstalten staatlich, $^1/_{11}$ der Lehrkräfte ist staatlich verwendet, etwas mehr als $^1/_7$ der Anstaltsschüler ist staatlich versorgt.

2. Anstalten der Provinzen bezw. Kreise.

Von den sämtlichen Anstalten sind 5 provinzielle Einrichtungen. Sie verteilen sich auf folgende Provinzen des Königreiches Preußen:

Prov. Brandenburg:	Potsdam	mit	4	Lehrkräften	und 139	Schülern
» Hannover:	Langenhagen	»	9	»	» 152	»
» Posen:	Kosten	»	1	»	» 49	»
» Schlesw.-Holst.:	Schleswig	mit	3	»	» 98	»
Rheinprovinz:	Unterrath	mit	2	»	» 20	»

Zusammen werden hier von 19 Lehrkräften 458 Schwachsinnige unterrichtet.

Es ist also etwa der 16. Teil der Anstalten provinziell; $^1/_{20}$ der Lehrkräfte ist provinziell verwendet und $^1/_{11}$ der Anstaltsschüler ist in Provinzialanstalten untergebracht.

3. Anstalten der Kommunen.

a) Geschlossene Anstalten:

Von den sämtlichen Anstalten sind 2 städtisch, und zwar die beiden Anstalten der Reichshauptstadt Berlin:

Wuhlgarten für jugendliche Epileptiker mit 5 Lehrkräften und 65 Schülern,

Dalldorf für bildungsfähige Idioten mit 10 Lehrkräften und 186 Schülern.

b) Hilfsschulen:

Die sämtlichen in den 162 Städten eingerichteten Hilfsschulen sind offizielle Einrichtungen dieser Kommunen. Sie unterrichten gegenwärtig durch 822 Lehrkräfte 14073 Kinder.

c) Sonderklassen:

Die in 22 Städten eingerichteten Sonderklassen sind ebenfalls offiziell kommunale Einrichtungen. Über die Zahl der Lehrkräfte und Schüler läßt sich gegenwärtig festes Material nicht geben, da die Einrichtung noch vielfach im Stadium des Versuches ist.

Überblicken wir diese Darstellung, so ist ohne weiteres ersichtlich, daß der Hauptteil der Arbeit in der Anstaltsversorgung der privaten Wohltätigkeit, charitativen Einrichtungen, verbleibt. Nur ein kleiner Teil der Arbeit entfällt auf staatliche, provinzielle und kommunelle Einrichtungen. Nach meinem Dafürhalten — und diese Ansicht deckt sich mit bedeutenden Stimmen, die in der heilpädagogischen Literatur laut wurden — ist dies sehr bedauerlich.

Es soll den privaten Unternehmungen durchaus nicht nahe getreten werden. Im Gegenteil: Mit Dank muß man anerkennen, daß die Arbeit, die bisher in dieser Richtung von Vereinigungen, Klöstern, einzelnen edlen Menschenfreunden geleistet wurde, großartig ist, und man wird nur den Wunsch hegen, daß die Unterstützungen, die von Staat, Kreis und Kommunen an diese Privatinstitute bisher geleistet wurden, auch erhalten bleiben. Aber die offizielle Anstaltshilfe ist doch allgemein nicht länger mehr entbehrlich. Es ist wohl zu würdigen, wenn darauf hingewiesen wurde, daß auf die Dauer die immer größere Zahl von notwendigen Lehrkräften für die Privatanstalten schwer zu haben ist, daß die Unsicherheit der Stellung, das Fehlen einer Altersversorgung gerade die tüchtigsten Lehrkräfte von der Übernahme einer Lehrstelle an Privatschulen abhält. Es ist auch zu erwägen, daß die finanzielle Fundierung, die eine durchaus gut organisierte Bildungseinrichtung für die Schwachsinnigen garantiert, bei privaten Unternehmungen — besonders für Kinder aus

ärmeren Familien — sehr erschwert ist. Wie bei der Blinden- und Taubstummenversorgung müßten doch Staat, Provinzen, Kommunen diese Garantien schaffen.

Am meisten aber ist die Unzulänglichkeit der privaten Hilfe für das Eintreten offizieller Einrichtungen maßgebend. Es fehlen uns leider genaue statistische Belege für die Größe des diesbezüglich ungestillten Elendes, aber einige deutlich sprechende Zahlen stehen uns immerhin zur Verfügung. In der Broschüre: »Heilpädagogische Jugendfürsorge in Bayern« (Heft 1 meiner Sammlung »Pädagogische Zeitfragen«) habe ich eine amtliche Statistik für den Kreis Unterfranken vom Jahre 1902 angeführt, derzufolge dort 90 Kretinen und 134 Idioten außerhalb von Anstalten waren. In einem einzigen der 8 Kreise Bayerns waren also — obwohl Bayern 17 derartige Anstalten besitzt — über 200 solcher Unglücklichen unversorgt geblieben. Weitere Zahlen hat meine Umfrage für die vorliegende Arbeit ergeben. Ich hatte am Schluß des Fragebogens, den ich anfangs Juli dieses Jahres an die offiziell eingerichteten Anstalten hinausgab und für dessen Beantwortung ich hier gerne öffentlich danke, geschrieben: »Wie hoch schätzen Sie die Zahl der in Ihrem Bundesstaat noch unversorgt bleibenden schwachsinnigen Kinder?« Darauf antwortete ein sehr zuverlässiger Anstaltsdirektor für Preußen mit 2000, ein solcher für das Großherzogtum Hessen mit 150—200 und ein dritter für Mecklenburg-Schwerin mit ca. 100 Kindern.

Diese Zahlen reden eine deutliche Sprache; mögen sie bei den staatlichen und provinziellen Behörden nicht ungehört verklingen!

Die Einrichtung von Hilfsschulen ist dank der ersprießlichen Aufklärungsarbeit des »Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands« mit dem unermüdlichen Stadtschulrat Dr. Wehrhahn, Hannover, an der Spitze, rasch vorwärts gegangen. Während 1898 erst 56 Hilfsschulen mit 4281 Kindern und 1900 erst 98 Hilfsschulen mit 7013 Kindern bestanden, sind es gegenwärtig 162 Schulen mit 14073 Kindern. Seit 1898 hat sich demnach die Zahl verdreifacht, seit 1900 verdoppelt. Und doch bleibt hier den Kommunen noch viel zu tun. Nach der Zählung von 1900 haben wir in Deutschland:

864	Städte mit	5001— 20000	Einwohnern,
194	» »	20001—100000	»
33	» »	über 100000	Einwohnern.

Bedenken wir nun, daß in Städten von 10—25000 Einwohnern Hilfsschulen recht wohl eingerichtet werden können, so dürften ca. 600 Städte in Deutschland die äußeren Bedingungen für diese Organisation besitzen. Noch vielen Kommunen ist somit Gelegenheit

gegeben, mit der Einrichtung von Bildungsanstalten für die Schwachsinnigen ihre Schulorganisation zu verbessern.

Ähnlich steht es mit der Einrichtung von Sonderklassen. Auch hier liegt für die größeren Städte, die Schulkörper mit mehrfach parallel aufsteigenden Klassensystemen besitzen, ein großes Arbeitsfeld für pädagogisch wie sozial segensvolle Betätigung vor.

Es ist nun noch der Einrichtung von Bildungs-Veranstaltungen zu gedenken, die kleinere Städte, welche weder Hilfs- noch Sonderklassen errichten können, als Ersatz schaffen mögen. Ich meine die Einrichtung von Nachhilfestunden, die in Schulkörpern mit mehreren Lehrkräften recht wohl heilpädagogisch wirksam ausgestaltet werden könnten und den kleineren Städten und größeren Dörfern einigermaßen die Hilfsschule ersetzen würden. Zu diesem Zwecke wäre nun wesentliche Voraussetzung, daß die Lehrkräfte, die sich dieser Arbeit unterziehen, auch Gelegenheit finden könnten, sich mit Theorie und Praxis der Heilpädagogik vertraut zu machen. Sind genug Lehrkräfte vorhanden, die mit Erfolg an die Arbeit treten können, so wäre diese Organisation ohne wesentliche Kosten und ohne große technische Schwierigkeiten zu schaffen. Den kleineren Städten und Ortschaften wäre aber eine segensvolle Bildungsveranstaltung für die Schwachsinnigen leichteren Grades damit gegeben.

Wir haben in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit nur allgemeine Musterung auf dem großen Arbeitsfelde für offizielle Hilfe in der Not geistiger Minderwertigkeit halten können. Es wäre eine dankenswerte Arbeit, auch die bereits erzielten Erfolge, ferner die organisatorischen Maßnahmen, finanzielle Fundierung usw. an den bereits bestehenden Anstalten darzulegen. Bei meinen Umfragen wurde mir ein so reiches bezügliches Material in liebenswürdigster Weise zur Verfügung gestellt, daß es unmöglich war, die ursprünglich beabsichtigte Verarbeitung desselben für die knappe heutige Darlegung zu erreichen. Vielleicht gibt sich sonst einmal Gelegenheit dieses Material in seiner Ausführlichkeit darzulegen, so daß der Anregung, die dieser Vortrag den staatlichen, provinziellen und kommunalen Behörden geben will, die Mitteilung der praktischen Grundlagen für den weiteren Ausbau in der Organisation von offiziellen Bildungsanstalten für die Schwachsinnigen folgen kann. (Lebhafter Beifall.)

Der Vorsitzende, Herr Amtsgerichtsrat Dr. P. Köhne-Berlin, dankt dem Herrn Redner für seine Ausführungen über den wichtigen Gegenstand und betont, daß die Forderung, für die Schwachsinnigen mehr als bisher

zu sorgen, sehr wichtig sei. Durch lediglich private Mittel könne nicht allein geholfen werden. Den Privatanstalten fehle es oft an geeigneten Lehrern, und dieser Mangel werde andauern, solange die dort tätigen Lehrer nicht pensionsberechtigt seien.

Hierauf wird die Diskussion eröffnet.

Herr Direktor Stritter-Hamburg ist mit den Ausführungen des Herrn Redners im ganzen einverstanden und wünscht, daß der Staat mehr für die Schwachsinnigen tun möge. Aber er könne es nicht für bedauerlich halten, daß die meisten Anstalten Privatanstalten sind. Gewiß sollte dafür gesorgt werden, daß die Lehrer pensionsberechtigt werden. Viele Privatanstalten sorgen indes für ihre Lehrer. Das Personal besteht zumeist aus Brüdern und Diakonissinnen, die selbstverständlich von den Häusern, aus denen sie gesandt werden, auch versorgt werden.

Herr Prof. Dr. Breitung-Coburg spricht sich dahin aus, daß die privaten Anstalten der staatlichen Unterstützung dringend bedürftig sind. Die Zahl der betreffenden Heilanstalten ist so klein, daß ohne das aktive Interesse der Regierungen die Hilfe für die zurückgebliebenen und schwachsinnigen Kinder nicht gewährleistet werden kann.

Herr Lehrer Weigl-München: Ich betone ausdrücklich, daß mir eine Unterschätzung der Privatanstalten ganz fernliegt. Die bisherige Tätigkeit derselben ist sehr anerkennenswert; aber die dort gebotene Hilfe reicht nicht aus. Das ist der springende Punkt und deshalb muß, wie für Taubstumme und Blinde, auch für Schwachsinnige staatlich, provinziell oder kommunell gesorgt werden.

Herr Lehrer W. Frauendienst-Berlin vermißt in dem Referate Angaben über die Arten der Anstalten und über die Leitung derselben. Überall, wo schwachsinnige Kinder aufgenommen werden, muß dafür gesorgt sein, daß der maßgebende Einfluß des Psychiaters gewahrt bleibt; es genügt nicht ein wöchentlich ein- oder zweimaliger Besuch des Arztes. — Hier in Berlin haben wir zwar je eine Anstalt für bildungsfähige Idioten und Epileptiker, es fehlen uns aber solche für debile, also geistig schwachbefähigte Kinder und für die Gruppe der psychopathischen Konstitutionen.

Herr Erziehungsinspektor Piper-Dalldorf tritt der Behauptung des Herrn Frauendienst, Berlin besitze keine Anstalt für Schwachsinnige sondern eine Anstalt für Vollidioten, entgegen, indem er als Leiter dieser Anstalt berichtigt, daß dieselbe nur bildungsfähige Schwachsinnige aufnimmt. Vollidioten bilden eine besondere Station in der Irrenanstalt. Er sei ferner der Meinung, Erziehungsanstalten für bildungsfähige Schwachsinnige gehörten unter die Leitung eines Heilpädagogen, dem der Arzt koordiniert zur Seite stehe. Pflegeanstalten dagegen gehörten unter ärztliche Leitung.

Herr Geh. Medizinalrat Prof. Dr. med. Tuczek-Marburg tritt den Ausführungen des Herrn Piper entgegen: Hilfsschulen und Hilfsklassen gehören unter die Leitung des Pädagogen, der sich des Rates des psychiatrisch gebildeten Arztes bedienen muß. Die Anstalten für Schwachsinnige

(»Idiotenanstalten«) sind aber nicht Erziehungsanstalten, sondern Krankenanstalten für bestimmte Gruppen von Gehirnkranken; der Unterricht und die Beschäftigung sind an diesen Anstalten nur wertvolle Mittel zur Fürsorge. Der dem Arzt an diesen Anstalten gebührende Einfluß wird ihm bisher meist nicht eingeräumt; nur an leitender Stelle wird er ihn ausüben können. Bei den Schwachsinnigen handelt es sich um Gehirnkranke, die sehr wohl erfolgreiches ärztliches Eingreifen gestatten, solches aber auch beständig erfordern, da die Krankheitsprozesse keineswegs als abgelaufene zu betrachten sind. Nur die volle Würdigung der krankhaften Abweichungen durch den leitenden Psychiater schützt vor Verwechslung von psychologischen und pathologischen Mängeln mit all ihren Konsequenzen für Verantwortlichkeit und Pädagogik.

Hierauf wird die Diskussion aus Rücksicht auf die bei dem noch auf der Tagesordnung stehenden Vortrage vorzuführenden Kinder vorläufig abgebrochen und der stellvertretende Vorsitzende, Herr Dir. Dr. Chr. Klumker-Frankfurt a. M., erteilt das Wort dem Königl. Taubstummenlehrer Herrn **G. Riemann**-Berlin zu seinen Mitteilungen über

Die Taubstumm-Blinden.

(Vortrag und Vorführung.)

Hochgeehrte Anwesende!

Seitdem das berühmte Buch von HELEN KELLER »Die Geschichte meines Lebens« erschienen ist, seitdem wissen die gebildeten Kreise, man kann wohl sagen der ganzen Welt, von der Möglichkeit des Unterrichts Dreisinniger. Doch der Wert dieses Buches liegt höher hinauf. Es zeigt uns die Methode des Unterrichts, die bei H. K. angewendet wurde, es kennzeichnet uns die Resultate, die erzielt wurden, und es gibt uns auch die Verhältnisse an, unter denen die Erfolge möglich waren. Um dieses großen Segens willen entschuldigen wir gern die Übertreibungen, die in und besonders mit dem Buche vorgekommen sind. Man hat ja im Anschluß an das dort Erreichte die alte Fabel vom Farbenfühlen der Blinden wieder aufleben lassen, hat von einem sechsten Sinn gesprochen, hat von Übertragung von Geist zu Geist geredet und hat sogar von dem mächtigen Höreindruck geschrieben, den das Orgelspiel auf H. K. machte, während man doch nur von der Empfindung schreiben durfte, die die Schallwellen auf das Gesicht und den Körper übten, usw. usw. Das alles sind Übertreibungen, die wir entschuldigen, aber zurückweisen müssen. Wenn man mich nun heute fragt: Glauben Sie, daß der Inhalt des Buches im großen und ganzen der Wahrheit und Wirklichkeit entspricht? so

antworte ich: »Ja.«[1]) Ich füge aber auch gleich hinzu: Man hüte sich dabei, die Ergebnisse der Ausbildung als bloße Unterrichtserfolge anzusehen; denn dadurch könnten doch leicht falsche Folgerungen für den Unterricht überhaupt und für den Unterricht der Taubstummen insbesondere gezogen werden. Man betrachte sie vielmehr als das, was sie sind, als die Resultate eines Gemeinschaftslebens zwischen einer hochbegabten Schülerin und einer ebenso energischen wie talentierten Lehrerin. Wir wollen durch diese Zufügung die Leistungen nicht etwa abmindern, wir wollen sie uns nur erklären helfen. Auch ich stand früher den Resultaten skeptisch gegenüber. Nachdem ich aber die Verhältnisse kenne, unter denen die Ausbildung stattfand, ist mir die Höhe der erreichten Bildung erklärlicher. Es kam dann für mich als Fachmann nach und nach hinzu, daß ich mir sagen mußte: Wenn schon in deinen Fällen bei verhältnismäßig geringer Zeitaufwendung immerhin ganz erkleckliche Resultate möglich waren, so unter den dort gekennzeichneten Verhältnissen sicher sehr hohe. Staunens- und bewundernswert bleibt die Ausbildung H. K.'s immer, und wir werden kaum je wieder einen Fall erleben, bei dem die gleiche Höhe der Ausbildung erzielt wird und erzielt werden kann, wenn es auch in unserer reklamebedürftigen Zeit nicht an Überschriften fehlen wird wie die »Eine neue Helen Keller« usw. Es ist ja gerade hier die Reklame so leicht und die Kontrolle so schwer. In Fachkreisen war natürlich die Möglichkeit der Ausbildung solcher Kinder lange vor dem Erscheinen des Buches von H. K. bekannt. Schon der berühmte Gründer der französischen Gebärdensprachmethode, Abbé De l'Épée, hatte den Wunsch ausgesprochen, man möchte ihm ein Kind bringen, das gleichzeitig taub und stumm und blind sei, damit er an demselben die Brauchbarkeit und Richtigkeit seiner Methode er- und beweisen könne. Ihm blieb der Wunsch versagt, aber bald nach seiner Zeit finden wir Fälle vom Unterricht solcher Kinder. Der bekannteste Fall ist der Unterricht der Laura Bridgman, die durch Dr. Howe in Boston zu einer ansehnlichen Höhe der Bildung geführt wurde. L. Br. ist natürlich durch H. K. jetzt vollständig in den Schatten gestellt. Prof. Arnould von der Universität Poitiers gibt in seiner Schrift »Une ame en prison«, in welcher er zunächst über den Unterricht einer Taubblinden von Geburt, Marie Heurtin im Kloster Larnay, berichtet, 54 Einzelfälle vom Unterrichte solcher Kinder aus der ganzen Welt an. Selbstverständlich kann ich hier nur auf die für mich vorliegenden Fälle nachher eingehen und kann nicht alle Veranstaltungen für Taubstumm-Blinde lobend hervorheben, da

[1]) Dieses »Ja« wird im Nachtrag des Sonderdruckes noch mehr gerechtfertigt werden.

es ja nur darauf ankommt, den Stand der Sache im allgemeinen darzulegen. Die meisten der Unterrichtsversuche an solchen Kindern stehen ganz selbständig da. Die Lehrer und Lehrerinnen kannten die bei den früheren Fällen angewendete Methode nicht und mußten sich selbst ihre Wege suchen. So erging es auch mir, als ich an den Unterricht dieser Kinder herantrat. Bis jetzt habe ich drei solchen Kindern dienen können, auf deren Unterricht ich nachher eingehen will. Zunächst möchte ich aber noch einige allgemeine Bemerkungen machen. Nach den statistischen Nachrichten der vorletzten Zählung lebten in Preußen 215 Taubblinde, davon standen im Alter von 3 bis 20 Jahren 40 Personen. Man muß nun drei Kategorien dieser Unglücklichen unterscheiden: 1. Taubblinde von Geburt, 2. Taubblinde, die bei Eintritt der Katastrophe schon Sprache hatten, dieselbe aber dann noch verloren haben und sie nun erst auf künstlichem Wege wiedererlangen oder gar neugewinnen müssen, und 3. Taubblinde, bei denen die Sprache beim Eintritt beider Leiden schon so gefestigt war, daß sie ihnen erhalten blieb. Die letztere Kategorie scheiden wir vorläufig aus, auf sie paßt ja auch die Bezeichnung »taubstumm-blind« nicht mehr. Auf den ersten Blick erscheinen uns sicher die von Geburt Taubblinden am bemitleidenswertesten, weil sie doch ganz und gar nur auf die Anschauungen beschränkt bleiben, die sie durch die drei gebliebenen Sinne erwerben können, während die später ertaubten und erblindeten Kinder doch noch Erinnerungsbilder haben, die sie event. durchs Leben begleiten. Sehen wir aber genauer hin, so ergeben sich für die letzteren Nachteile, die sie den von Geburt Taubblinden im Unglück mindestens gleichstellen. Bei den später ertaubten und erblindeten Kindern tritt bei Beginn des Leidens eine Zeit des Benommenseins, oder wie Dr. GUTZMANN wohl richtiger sagt, eine Zeit der Desorientierung ein, die sie längere oder kürzere Zeit unzugänglich macht und auch auf die geistige Entwicklung oft nicht ohne Einfluß bleibt. Aber die Hauptsache ist, daß sich Taubblinde, die im vierten oder fünften Jahre die beiden höheren Sinne verlieren, oft förmlich vergraben in dem, was sie früher erlebt und erschaut haben, und davon schwer loszureißen sind. Sie stehen förmlich im Banne des Sinnlichen. Hier liegt ein Vorteil für Taubblinde von Geburt. Sicher ist der Anfang des Unterrichts bei von Geburt Taubstumm-Blinden schwerer als bei den später ertaubten und erblindeten Kindern, aber wenn die ersteren einmal auf eine gewisse Bahn der geistigen Entwicklung gebracht sind, so steuert ihre Seele freier, gleichsam mit weniger Ballast, hurtiger weiter. So erklären sich auch die oft schnelleren Fortschritte der von Geburt Taub-

stumm-Blinden. Sei dem aber wie ihm wolle, unserer Hilfe bedürfen beide Kategorien gleicherweise.

Was nun die Methode anlangt, die die geistige Förderung der Taubstumm-Blinden übernehmen kann, so muß sie notwendig in einer Verbindung der für Blinde und Taubstumme früher und jetzt benutzten Unterrichtswege bestehen. Ich werde dieselben am besten kennzeichnen, wenn ich jetzt auf den Unterricht meiner Schüler eingehe. Alle drei Kinder befanden sich als Pfleglinge im Krüppelasyl des Oberlinhauses zu Nowawes bei Potsdam. Der Vorsteher des Oberlinhauses ist Herr Pfarrer Hoppe, der als Pfadfinder auf dem Gebiete der Krüppelpflege bekannt ist und dessen Anstalten vielen ähnlichen als Muster gedient haben. Was er für unsere Taubstumm-Blinden getan hat und tut, werde ich am Schluß hervorheben. Ich möchte mit dem Unterricht unserer jüngsten Schülerin beginnen. Johanna Schlottmann wurde am 30. April 1899 zu Gerthe bei Bochum geboren, wo der Vater Bergmann ist. Beide Eltern sind gesund und haben noch drei gesunde Kinder. Johanna ist 1904 durch Genickstarre taub und blind geworden und auch gelähmt, soll aber vorher ganz gesund gewesen sein. Am 11. September 1905 kam sie in das Oberlinhaus. Als sie eintrat, saß sie wie ein Klotz da, wohin man sie setzte und nickte bald ein. Sie äußerte sich garnicht und war sehr unselbständig. Es war eine schwere Aufgabe, sie zum Nachmachen von selbständigen Bewegungen zu veranlassen. Damit sie die Arme über den Kopf hob, gaben wir ihr ein Buch, das sie mit beiden Händen auf den Kopf heben mußte. Als sie das endlich begriffen hatte, machten wir weitere ähnliche Vorübungen, die dann zu Hand- und Fingerbewegungen übergingen. Nach drei Monaten war sie trotz vieler Mühe nicht weiter gekommen, als daß sie die Bewegung von »a« im Fingeralphabet auf den Tisch schlug und einige andere Bewegungen auf Verlangen ausführte. Dabei und danach buchstabierten wir ihr zwei Wörter »Ball« und »Schuh« im Fingeralphabet fortgesetzt in die Hand, und sie mußte die Gegenstände dazu reichen. Eines Tages, in der Mitte des vierten Monates, sprach sie plötzlich ganz selbständig das Wort »Ball« im Fingeralphabet vor sich hin. Sie wurde eifrigst belobt und buchstabierte dann auch auf Verlangen »Schuh«. Nun war der Bann gebrochen, und sie begriff die weitere Zufuhr von Wörtern rapid schnell. Es werden ihr jetzt jeden Tag neue Wörter und auch schon kleine Sätze vorbuchstabiert und sie merkt die Zeichenfolge enorm sicher und schnell. Alles, was sie im Fingeralphabet spricht, sind für sie Wortkomplexe, da sie das Einzelalphabet noch nicht kennt. Sie kann schon viel

fingern, was sie noch lange nicht in der Lautsprache wird ausdrücken können. Sie soll jetzt einige Sätze im Fingeralphabet sprechen, die ich Ihnen aber erst langsam vorführen will; denn sie spricht so schnell mit den kleinen Fingern, daß man kaum folgen kann. [Der Vortragende führte einige Sätze langsam im Fingeralphabet vor. Er legte dann JOHANNA ein Taschentuch vor den Kopf, und sie sprach: »Ich war krank«. Darauf gab er ihr einen Eßlöffel in die Hand, und sie sprach: »Ich esse mit dem Löffel«. Er legte den Löffel auf das Katheder, und sie sagte: »Der Löffel liegt auf dem Tisch«. Die kleinen Finger fliegen beim Buchstabieren so schnell dahin, daß ihnen nur der Eingeweihte folgen kann.] Gleichzeitig wurden bei ihr Vorübungen für das Schreiben der Blindenschrift (Brailleschrift) angestellt, die sehr bald zum Schreiben von Wörtern führten. HANNCHEN wurde auch veranlaßt, am Munde Wörter abzufühlen, sie verhielt sich aber dabei sehr wenig zugänglich. Es war nicht möglich, sie zur Wiederholung der ihr gebliebenen Worte oder Sätzchen z. B. Schütte = Schürze, Püppken = Puppe, Strump, Schuh, Hut, Schütte zubinde, Püppken Kaffee tinke usw. zu bringen. Sie stieß dieselben nur impulsiv bei zufälligen Gelegenheiten hervor, aber an ein Festhalten der Wörter konnte so nicht gedacht werden. Wir mußten deshalb an die Entwicklung der Einzellaute herantreten. Das »p« fühlte sie bald und bildete es auch nach. Schwieriger war die Sache beim »a«, das bald nasal, bald zu hoch, bald zu tief hervorkam. Schließlich konnte es aber festgestellt werden, und sie fühlte nun leicht »Papa«. Im Anschluß daran ließen wir leicht fühlbare Worte, die sie noch kannte, wie Kamm, Ball usw., abfühlen. Die Entwicklung der Einzellaute mußte aber natürlich daneben fortgesetzt werden, damit später neue Lautverbindungen an sie herangebracht werden können, da der gebliebene Sprachrest doch sehr dürftig ist. Bei Kindern, die nur ertaubten, verliert sich ja die Sprache, wenn sie noch nicht lesen und schreiben konnten, sehr schnell, bei gleichzeitiger Erblindung macht aber der Verlust der Sprache, weil diese nun auch nicht einmal gesehen wird, noch schnellere Fortschritte. HANNCHEN ermüdet bei den Sprachübungen leicht, bleibt aber beim bloßen Gebrauch des Fingeralphabets viel länger frisch. Wenn auch HANNCHENS Stimme im Laufe der Zeit etwas monotoner werden wird, so hoffen wir doch, sie verständlich zu erhalten. Sie soll jetzt einige Laute und Wörter sprechen, die sie bisher gelernt hat, »p, f, a, pa, fa, r, m, Papa, Kamm, Ball, Rad, Mama«. [Der Vortragende machte das Lautzeichen im Fingeralphabet, und JOHANNA sprach den Laut dann klar und deutlich aus. Oder Redner reichte dem Kinde das

Modell, und es gab die richtige Lautbezeichnung.][1] Die ältere hier anwesende Schülerin, HERTHA SCHULZ, ist 1876 geboren. Sie ertaubte und erblindete nach einer Gehirnhautentzündung im vierten Jahre. Ihr eigentlicher Unterricht begann erst, als sie 14 $^1/_2$ Jahr alt war. Dividiert man die ganze Unterrichtszeit von funfzehn Jahren in Rücksicht auf die Zeit, die wirklich auf HERTHA verwendet werden konnte, wenigstens mit zwei, so ergibt sich eine sieben- bis achtjährige Schulzeit. Bei Beginn des Unterrichts war bei ihr die Sprache noch weiter zurückgegangen als bei JOHANNA SCHLOTTMANN, nur einige unverständliche, nasale Brocken waren übriggeblieben. Ihr Denken war ein rein gegenständliches[2]) geworden, so daß sie sich bei Einführung der Sätze weigerte, Artikel und Kopula zu gebrauchen, weil dafür die Erklärung fehlte. Erst der erzwungene Gebrauch und die lange Übung haben sie dazu geführt, sie nun als notwendige Sprachleiter zu benutzen. Bei HERTHA ist etwa derselbe Weg eingeschlagen wie bei HANNCHEN SCHLOTTMANN, nur daß wir bei ihr ganz vom Einzellaut der Lautsprache ausgingen und daß ihr noch für jedes Wort ein Gebärdenzeichen gegeben wurde. Neben den gegenständlichen Zeichen der Taubstummen wurden aber auch grammatische Zeichen eingeführt, wodurch die Gebärdensprache eine vollständig ausgebildete und der Lautsprache konforme Sprache wurde. Ich gebe hier einige Beispiele in dieser Sprache: »Der Herr ging mit seinem Sohne spazieren.« »Ich habe gestern einen Brief geschrieben.« [Der Vortragende führte diese Beispiele mit grammatischer Gebärde aus.] Der Wert der Gebärdensprache könnte durch Einfügung solcher grammatischen Zeichen auch für die erwachsenen Taubstummen bedeutend erhöht werden, doch zeigen sie keine Neigung, sich der Grammatik anzubequemen, und man hat deshalb mit Recht die Gebärde als ein Hemmnis für die Lautsprache aus dem Schulunterrichte ausgeschlossen. Die bezeichnete Gebärde kann aber ein solches Hemmnis nicht ausmachen, da sie sich unserer Wortsprache völlig anschließt. Sie ist sehr schnell zu handhaben, aber wir wollen sie Studien halber bei JOH. SCHL. doch einmal ausschließen. Für HERTHA hat sie eine große Bedeutung gehabt für die Aufnahme von Sprach-

[1]) Seit dem 1. Oktober 1906 bis zur Drucklegung dieses Vortrages hat JOH. SCHLOTTMANN wieder hübsche Fortschritte gemacht. Sie spricht jetzt schon kleine Sätzchen, die sich auf das tägliche Leben beziehen, in der Lautsprache: »Ich wasche mich. Ich esse. Ich bitte um Brot! Ich danke!« usw.

[2]) Ich hoffe, daß dieser Ausdruck nicht mißverstanden wird. Es fehlte den Begriffen zunächst an der vollen geistigen Potenzierung, die mit akustischer und optischer Beihilfe schneller zu stande kommt als durch bloße Tastgrundlage.

material. Sie selbst wendet die Gebärdensprache Fremden gegenüber nie an; denn sie weiß sehr wohl, daß sie damit nicht zum Ziel kommt. HERTHA kann selbstverständlich auch das Fingeralphabet, das ja bei jedem Wort der Gebärde vorausgegangen ist. Außerdem liest und schreibt sie Brailleschrift und hat auch unsere Schreibschrift mit dem Finger schreiben gelernt. Sie bekam zur Erlernung unserer Schrift ausgeschnittene Holzbuchstaben, die sie mit dem Finger nachfühlen und dann in einem besonderen Lineal der Formübung wegen auch schreiben mußte. Will der Fremde nun mit ihr sprechen, so nimmt er ihren Zeigefinger und schreibt damit auf den Tisch. Sie verfolgt bei bekannter Handschrift die Buchstabenfolge sehr genau. Briefe an Verwandte schreibt sie in folgender Weise: Sie diktiert einen Satz, und ein Mädchen oder die Erzieherin schreibt den Satz nieder. HERTHA fühlt dabei die Hand der Schreiberin und kontrolliert genau, ob auch ihr angegebener Satz richtig zu Papier kommt. Jede Abweichung würde sie sofort bemerken und nicht zulassen.

Die größte Schwierigkeit des Unterrichts liegt aber immer in der Erlernung der Lautsprache resp. der Einzellaute. Es konnte damals auf diese Entwicklung der Laute nur sehr kurze Zeit verwendet werden und HERTHAS Sprache ist deshalb auch sehr monoton. Wer sich aber daran gewöhnt hat, versteht sie doch, und die Kinder im Krüppelasyl verstanden sie alle. Auch die mangelhafteste Lautsprache hat für die Verständigung mit der Umgebung und für den Fortschritt des Unterrichts noch enormen Wert. HERTHA hat in der Sprache Verständnis für einfache Erzählungen, wie sie für Taubstumme vorhanden sind. In der Religion ist sie soweit gefördert, daß sie vor fünf Jahren konfirmiert werden konnte. In der Geographie hat sie durch Reliefkarten ein ungefähres Bild von Deutschland und Europa erhalten. Ihr Interesse erstreckt sich auf alle Tagesereignisse der näheren und ferneren Welt. Als ihr kürzlich erzählt wurde von der Not in Rußland und dem Notstand in einer Diakonissenanstalt dort, hat sie aus freiem Antriebe Herrn Pastor HOPPE einen Teil ihres Spargeldes gebracht, damit er es an den dortigen Pastor schicke.

Sie hat das Gedicht von SCHWAB »Das Gewitter« gelernt, ich will einige Fragen über den Inhalt desselben stellen, wobei man auch die schnelle Handhabung der Gebärdensprache beobachten wird. [Die gestellten Fragen lauteten: Wieviel Personen waren in dem Zimmer? Wer war am ältesten? Wie alt war wohl Urahne? Was tut das Kind in der Stube? Worauf freute sich das Kind? Was wollte es am Feiertag tun? usw. Darauf mußte HERTHA zeigen, daß sie sich auch in der Richtung leicht orientiert. Der Vortragende gab in der Luft die

Lage von Berlin an, und Hertha zeigte dann die Richtung von Königsberg und Stettin.]

Von Rudolf Steinborn will ich hier nur kurz erwähnen, daß er vier Jahre in derselben Weise wie Hertha unterrichtet wurde, nur mit weniger Erfolg, da er sehr schwach war. Der Tod war ihm eine Erlösung. Hier ließe sich ja gerade ein schöner Bericht einfügen; denn nach dem Tode der Schüler lassen sich die Berichte besonders glänzend gestalten, wie uns das Beispiele gezeigt haben. Meinen kurzen Unterrichtsbericht darf ich aber hier nicht schließen, ohne noch dankbar der Hilfe meiner Mitarbeiterinnen, besonders der Schwester Mathilde Dittberner und der jetzigen Erzieherin Fräulein Grüneberg zu gedenken. Es wäre nun interessant, auf Fragen einzugehen wie die: Welche Gesichtserinnerungen haften noch bei diesen Kindern? Haben die Kinder ein gutes Gedächtnis und warum? Welche Sprache ist wohl der Träger ihrer Gedanken? Wie steht es mit ihrem ästhetischen Gefühl? usw. usw. Es ist aber hier nicht Zeit, die Antworten auf obige Fragen auch nur einigermaßen befriedigend zu erteilen, und ich mußte mich deshalb auf die rein pädagogische Seite der Behandlung Taubstumm-Blinder beschränken. Wer sich genauer zu informieren wünscht, dem empfehle ich meine Schriften »Taubstumm und blind zugleich« (Wiegand & Grieben), »Psychologische Studien an Taubstumm-Blinden« (Berlin, Fröblich) und auch »Laura Bridgman« von Prof. Jerusalem, »Helen Keller« von Dr. Stern, »Helen Keller« von Prof. Jerusalem, »Une ame en prison« von Prof. Arnould, »Dreisinnige« von Danger (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) usw. Es ist aber nötig, daß wir hier auf dem Kongreß, der auch der Jugendfürsorge dienen soll, doch noch eine Frage beantworten. Es ist die Frage: Was geschah und was soll für diese unglücklichen Kinder bei uns geschehen? Meist waren es einzelne Wohltätigkeitsanstalten oder einzelne Lehrer, die solche Kinder zu fördern und zu pflegen suchten. Ich nenne Ilzach, Dresden, Fürstenwalde, Würzburg, Paderborn und Nowawes. Oft waren diese Kinder nur auf einen beiläufigen und gelegentlichen Unterricht angewiesen, man mußte aber dankbar sein für alles, was an ihnen geschah. Die Mehrzahl dieser Armen vegetierte aber in Idioten- oder gar Irrenanstalten. Man hat nun gesagt, die Mehrzahl dieser Kinder, besonders die erst später ertaubten und erblindeten gehörten in eine Blindenanstalt und könnten da leicht gefördert werden. Daß das doch nicht so leicht ist, will ich an einem Beispiel beweisen. In der Blindenanstalt zu Boston ist eine solche Gruppe von Taubstumm-Blinden mit Erfolg gefördert worden, doch war das nur dadurch möglich, daß

jedes taubstumm-blinde Kind einen Speziallehrer bekam, der dann mit dem betreffenden Kinde dem Blindenunterrichte in der entsprechenden Klasse beiwohnte. Man hatte also eine Anstalt in der Anstalt. Dieses System ist sehr kostspielig und wird auch von den meisten Direktoren von Blindenanstalten nicht gebilligt werden, da es leicht Störungen des Blindenunterrichts mit sich bringt. In die Taubstummenanstalten werden die Kinder nicht aufgenommen, weil da die Absehmethode streng durchgeführt werden muß und auf ein einzelnes sehr schwachsichtiges oder gar blindes Kind keine Rücksicht genommen werden kann. Doch gehört die große Mehrzahl dieser Kinder gerade in die Hände des Taubstummenlehrers. Ich habe wiederholt betont: »Rein sachlich betrachtet, ist für die größte Zahl dieser Kinder gerade der Taubstummenlehrer die geeignete Persönlichkeit zum Unterrichte; denn nicht die Blindheit, sondern die Taubheit ist das in erster Linie beeinflussende Übel. Äußerlich macht zwar die Blindheit unbeholfener und unselbständiger, in geistiger Beziehung ist aber die Taubheit das die schwersten Nachteile schaffende Leiden.« Gewiß gibt es auch unter den Taubstumm-Blinden noch eine größere Anzahl nicht bildungsfähiger Kinder[1]), aber das kann kein Grund sein, die bildungsfähigen einer beiläufigen und gelegentlichen Hilfe zu überlassen. Es ist auch sicher besser, daß an einer Stelle die Unterrichtserfahrung gesichert bleibt, als daß vieler Orten Versuche gemacht werden, die dann oft kaum einem Kinde zugute kommen. Wenn man noch dagegen einwendet, es sei doch bei diesen Kindern nichts zu generalisieren und es könne deshalb der Unterricht an Einzelstätten bestehen bleiben, so irrt man eben. Zu schablonisieren wird es ja freilich nichts geben, aber man wird, wenn mehrere solcher Kinder an einer Unterrichtsstelle sind, sehen, daß auch ein Generalisieren nicht ganz ausgeschlossen ist. Aber selbst wenn meist ein individueller Unterricht nötig wird, in der Spezialanstalt kann viel leichter die Erfahrung des einen Falles zum Segen werden für die folgenden Fälle. Mehrfach bat man schon um unseren Rat für den Unterricht solcher Kinder, woraus wir ersehen konnten, mit welcher Unsicherheit man an die Sache herantrat. Man wollte

[1]) Es liegt mir eine statistische Tabelle vor, nach der von siebzehn Taubstumm-Blinden im Alter vom 3. bis 15. Jahre, die bei den Eltern verblieben, nur fünf als geistig normal bezeichnet werden. Die Kontrolle darüber kann nur erst der Unterricht bringen. Erschwert wird das Urteil über die geistige Beschaffenheit dieser Kinder noch dadurch, daß sich auch bei den geistig normalen Taubstumm-Blinden nach dem Eintritt des Leidens meist ein Zustand einstellt, der dem Schwachsinn oder gar Irrsinn verzweifelt ähnlich sieht.

aber den Fall nicht aus der Hand geben, weil er ja interessant erschien, oft auch wohl, weil man damit einen kleinen Nymbus um sich und die Anstalt wob. Gerade auf einem so kleinen Gebiete sollte man die Kräfte nicht verzetteln, damit eine gute Anstalt entstehen kann, die den Unglücklichen auch dauernden Aufenthalt bietet. Wir haben sicher nachgewiesen, daß eine Spezialanstalt für solche Kinder nötig ist. Als Ideal schwebt uns nicht etwa vor, eine Gruppe solcher Kinder irgend einer andern Schulveranstaltung einzuschieben oder anzufügen, sondern eine wirkliche Spezialanstalt. In dieser Anstalt müssen natürlich auch schwachsichtige Ertaubte, die am Unterricht in der Taubstummenanstalt mit Erfolg nicht teilnehmen können, denen aber die Sprache durch Eintritt des Fingeralphabetes erhalten oder gefördert werden kann, Aufnahme finden. Wir haben in Nowawes schon einem solchen Schüler, Richard Otto, die Sprache gerettet. Daß auch Personen der vorhin ausgeschiedenen 3. Kategorie hier eine Stätte finden müssen, ist wohl selbstverständlich. Nach der Schulzeit dürfen und können die meisten Taubstumm-Blinden nicht wieder nach Hause zurückgeschickt werden; denn sonst geht das Erlernte bald verloren und das arme Geschöpf vereinsamt und vertiert wieder. Diese Erfahrung hat auch die Frau Direktor Nordin in Venersborg gemacht, die dort die erste Spezialanstalt der Welt für Taubstumm-Blinde ins Leben gerufen hat, und sie hat darum jetzt der Schule ein Heim zugefügt. Es konnte nun bei uns in Preußen am 2. Juli dieses Jahres in aller Stille in Nowawes eine kleine Anstalt für Taubstumm-Blinde geweiht werden. Herr Pfarrer Hoppe hat für die Anstalt eine rege Tätigkeit entfaltet. Vor allem danken wir aber die Anstalt dem lebhaften Eintreten des Herrn Landesdirektors, Excellenz Freiherr von Manteuffel, und des Herrn Landessyndikus Gerhard für eine solche Spezialanstalt. Wir hoffen, daß nach dem Vorgange der Provinz Brandenburg auch bald andere Provinzen eine geregelte Unterstützung der Anstalt zusagen werden. Es bleibt aber noch viel zu tun, bis die Anstalt als ausreichend sichergestellt dasteht. Auch der Privatwohltätigkeit ist hier noch viel Raum gelassen für gütige und freundliche Gaben und Stiftungen. Deshalb hat Herr Pfarrer Hoppe einen Verein der Freunde der Taubstumm-Blinden ins Leben gerufen, der für die Anstalt werben und wirken soll. Hören Sie nun einmal von solchen Unglücklichen, so sorgen Sie bitte mit dafür, daß sie in unsere Anstalt kommen.[1]) Besonders dann ist eine

[1]) Anmeldungen sind zu richten an Herrn Pfarrer Hoppe, Nowawes bei Potsdam, oder an den Vortragenden: Berlin NO. 55, Marienburgerstr. 11.

recht frühe Aufnahme nötig, wenn Taubheit und Blindheit eintritt bei Kindern, die noch Sprache haben und in Gefahr stehen, sie ganz zu verlieren. Helfe jeder an seinem Teile, das Los dieser Armen zu erleichtern und ihnen ein menschenwürdiges Wissen und Denken zu sichern. Diese Unglücklichen sollen es dann in Rücksicht auf ihre sonstigen so großen Entbehrungen nicht nur »gut«, sie sollen es »sehr gut« haben.

Thesen:

1. Die Möglichkeit des Unterrichts Dreisinniger ist theoretisch und praktisch erwiesen.
2. Man muß drei Kategorien dieser Unglücklichen unterscheiden:
   a) Von Geburt Taubblinde.
   b) Vor Festsetzung der Sprache ertaubte und erblindete Kinder.
   c) Nach Festsetzung der Sprache von beiden Leiden Betroffene.
3. Die beiden ersten Kategorien verdienen gleiches Mitleid, wenn auch der Schein für a) ist.
4. Die Methode des Unterrichts besteht in einer rechten Verbindung aller für Taubstumme und Blinde versuchten und gebrauchten Methoden.
5. Eine gesonderte Anstalt mit Anschluß eines Heims ist für solche Unglücklichen notwendig.
6.[1]) Eine derartige Anstalt muß unter der Leitung eines mit der Methode des Unterrichts Taubstumm-Blinder vollständig vertrauten Fachmannes stehen.

(Lebhafter Beifall und Dank des Vorsitzenden.)

Da der Vortrag des Herrn G. Riemann zu einer Diskussion keine Veranlassung gibt, wird nunmehr die Debatte über den Vortrag des Herrn Weigl fortgesetzt.

Herr Regierungsrat Direktor Müller-Chemnitz-Altendorf: Meine Herren! Der Streit darüber, wem der Vorzug in der Fürsorge für die Schwachsinnigen zukomme, besonders in der Leitung der betreffenden Anstalten, wird heute wieder aufgerollt. Ich kann Ihnen nur sagen, daß dieser Streit nur dann aufhören, aber auch dann von selbst aufhören wird, sobald Sie überall den Einrichtungen nachfolgen, welche in unserm Königreich Sachsen von der Regierung getroffen worden sind. Bei uns sind mit Ausnahme kleinerer Privatanstalten der inneren Mission alle Anstalten zur Fürsorge für Minderwertige staatlich. Und unsere Regierung hat scharfe Trennung durchgeführt, insofern sie für alle Arten der Minderwertigen gesonderte Anstalten errichtet hat: Die Epileptischen sind in

---

[1]) Diese These hätte der Vortragende gern aus persönlichen Rücksichten unterdrückt, mußte sie aber im Interesse der Sache doch aufstellen.

einer besonderen Anstalt, die erziehungsfähigen Schwachsinnigen sind in unserer Erziehungsanstalt Chemnitz-Altendorf, die erziehungsunfähigen, blöden Kinder — also die eigentlichen Idioten, welche nur der Pflege bedürfen — sind ebenso für sich gesondert in einer Pflegeanstalt, welche bis auf weiteres noch an eine Heil- und Pflegeanstalt angegliedert ist, also unter psychiatrischer Leitung steht. Und betreffs der Schwachsinnigen gilt nun folgendes: Wenn irgendwo ein schwachsinniges Kind unterzubringen ist, so hat dort der zuständige Arzt über dessen Zustand ein Zeugnis in Form eines Formulargutachtens auszustellen und auszusprechen, ob er das Kind für erziehungsfähig erkläre, oder als blöde bezeichnen müsse. Dies ärztliche Gutachten kommt mit den übrigen notwendigen Unterlagen in unsere Anstalt und wird dort geprüft vom psychiatrischen Anstaltsarzt und dem Heilpädagogen. Erklären beide das betreffende Kind für erziehungsunfähig, blöde, dann wird die Genehmigung zur Aufnahme des Kindes gegeben, aber für die Pflegeabteilung für Idioten in der Irrenanstalt. Erklären aber beide das Kind für bildungsfähig, dann wird es in unsere Chemnitz-Altendorfer Erziehungsanstalt aufgenommen, in welcher zwar ein psychiatrisch gebildeter Arzt mitwirkt, aber die Leitung in der Hand eines heilpädagogisch geschulten Erziehungsdirektors liegt.

Meine Herren, ich meine also, solange Sie noch alle Schwachsinnigen in einen Topf werfen, ohne Rücksicht auf den Grad des Schwachsinns, so daß Blöde und Erziehungsfähige in derselben Anstalt sitzen, solange wird der Streit nicht aufhören. Die Lösung ist aber gegeben, wenn Sie künftig so scharf trennen wie wir, denn dann gehören von selbst die Blöden und angehend geisteskranken Kinder unter die Leitung und in die Pflege des Psychiaters, die erziehungsfähigen aber, für welche die rechte und einzige Therapie eben die Erziehung ist, in die Hand des gegebenen heilpädagogisch geschulten Erziehers.

Frau Dr. Lucy Hoesch-Ernst aus Godesberg befürwortet, das Amt des Arztes und des Pädagogen in einer Person zu vereinigen. Dadurch werde der Überblick über jeden einzelnen Fall erleichtert. Der Streit, ob ein Erziehungs-Institut für Schwachsinnige von einem Arzte oder einem Pädagogen geleitet werden solle, fiele damit weg.

Herr Geheimrat Prof. Tuczek-Marburg wendet gegen die Ausführungen des Herrn Regierungsrates Müller ein, daß gerade die bildungsfähigen Schwachsinnigen die meiste ärztliche Fürsorge bedürften; es sollten daher die für sie bestimmten Anstalten erst recht unter ärztlicher Leitung stehen. Nur an leitender Stelle könne der Arzt den ihm zustehenden Einfluß auf die Behandlung der Schwachsinnigen ausüben. Bei einer künftigen Gesetzgebung sei daher für die Organisation dieser Anstalten nach Gesichtspunkten zu verfahren, wie sie die Beschlüsse des Deutschen Vereins für Psychiatrie vom Jahre 1893, 1895 und 1905 wiedergeben. (Redner verliest dieselben.) Die öffentlichen Armenverbände in Preußen hätten sich in einer schwer zu verantwortenden Weise von ihrer Pflicht gedrückt, indem sie die Sorge für die Schwachsinnigen Privaten überlassen hätten.

Herr Erziehungsinspektor Piper-Dalldorf präzisiert Herrn Geheimrat Tuczek gegenüber nochmals seinen Standpunkt, welcher im wesentlichen der sei, daß an den Erziehungsanstalten der Arzt mitwirken solle, aber dem pädagogischen Leiter koordiniert.

Herr Landessyndikus Gerhardt-Berlin wendet sich gegen die in der Debatte gefallene Bemerkung, daß die öffentlichen Armenverbände sich den Schwachsinnigen gegenüber von ihren Verpflichtungen »gedrückt« hätten. Vielmehr bestehe heute noch nicht die Pflicht der Ausbildungsfürsorge für die Landarmenverbände — das Gesetz vom 11. Juli 1891 hat nur die Pflicht der »Bewahrung, Kur und Pflege« zum Gegenstande — und dennoch haben alle Landarmenverbände — in Brandenburg bereits seit 1878 — sich freiwillig der Bildungsfürsorge unterzogen und einer ganzen Reihe sonst hilflos gebliebener Idioten zu selbständigem Fortkommen im bürgerlichen Leben verholfen. — Zu dem Meinungsstreite, ob der Psychiater oder der Pädagoge zur Leitung der betreffenden Erziehungsanstalten berufen sei, wolle man hier die Vertretung des beiderseitigen Standpunkts abwarten, aber daß behördlicherseits eine andere Auffassung als die des Erfordernisses harmonischen Zusammenarbeitens Beider gutgeheißen werden könne, dürfte ausgeschlossen sein.

Herr Dr. J. Moses, Arzt in Mannheim: Ich will, da die Grenzstreitigkeit, die man schon seit Jahren heftig diskutiert, heute doch nicht ausgetragen wird, zurückgreifen auf die Kernfragen des Referates des Herrn Weigl, der einer Errichtung von kommunalen und staatlichen Bildungsanstalten für Abnorme das Wort redet. Ich kann meine Erörterung auch nur beginnen mit dem Lobe der humanitären Fürsorgeanstalten, das ich voll und ganz spenden muß. Die ganze moderne Fürsorgeerziehungs-Gesetzgebung würde auf tönernen Füßen stehen, wenn nicht private Anstalten beständen, die in der Lage sind, das Heer der der Fürsorge in Anstalten Bedürftigen aufzunehmen. Aber wir müssen bedenken, daß die Bedürfnisfrage nach Anstalten in der letzten Zeit ungeheuer gewachsen ist. Ich greife einige Beispiele heraus. Die Hilfsschulen in den Städten sind eine moderne bedeutsame Institution. Die Hilfsschulpädagogen erkennen immer mehr, daß bei einer Anzahl von Kindern alle Bemühungen der Schule scheitern an den häuslichen Einflüssen. Man verlangt Internate, den Ausbau der Hilfsschule zu geschlossenen Anstalten für solche Kinder. Hier muß die Kommune und der Staat eintreten. — Die Fürsorgeerziehung hat immer eine Anzahl von Zöglingen zu versorgen, die abnorm, pathologisch sind. Die jugendlichen Kriminellen bieten oft eine pathologische Eigenart dar, die leicht verkannt wird. Je mehr aber psychiatrische Untersuchung für die jugendlichen Kriminellen gefordert wird, um so mehr wird sich das Bedürfnis nach eigenen psychiatrisch geleiteten Erziehungsanstalten ergeben. Hier versagen die humanitären Anstalten oft. Dann erinnere ich an die mangelnde Fürsorge für die jugendlich Schwachsinnigen auf dem Lande, für die Provinzialanstalten geschaffen werden müssen. — Schließlich muß noch die propagandistische Kraft der Anstalten betont werden. Je mehr Anstalten wir haben, je mehr Kinder werden einer Heilerziehung zugeführt werden.

Herr Regierungsrat Direktor Müller-Chemnitz-Altendorf: Meine Herren! Gegenüber den letzten Ausführungen des Herrn Prof. Tuczek lassen Sie mich nur noch kurz etwas konstatieren: Herr Prof. Weigandt aus Würzburg, einer der hervorragendsten psychiatrischen Kämpfer in der Schwachsinnigenfürsorge, ist in diesem Jahre in unserer Erziehungsanstalt Chemnitz-Altendorf gewesen, hat fast einen vollen Tag darauf verwendet, die ganze Organisation der Anstalt gründlich kennen zu lernen und die Arbeit, welche darin geleistet wird. Am Schlusse hat er mir gegenüber erklärt, er sei befriedigt; die besten bisher ihm bekannt gewesenen Anstalten seien in England, aber Chemnitz-Altendorf könne sich gut mit ihnen messen; und bezüglich der Verfassung: Wenn die Trennung der Schwachsinnsgrade so durchgeführt und die Organisation der Anstalt so beschaffen sei wie hier, dann bescheide er sich! Also nochmals, folgen Sie in anderen Ländern und Städten den Einrichtungen Sachsens in der Schwachsinnigenfürsorge nach, so wird der Streit verschwinden zum Vorteil der Fürsorgebedürftigen.

Herr Geheimrat Prof. Tuczek-Marburg: Gegenüber den Einwendungen des Herrn Landessyndikus Gerhardt, daß die Erziehung der Schwachsinnigen nicht unter die durch das Gesetz vom 11. Juli 1891 den Armenverbänden auferlegten Pflichten falle, stelle er fest, daß die Anstalten für bildungsfähige Idioten vielfach auch erwachsene anstaltsbedürftige Idioten verpflegen. (Man vergleiche z. B. den Bericht über die Einweihung des »Altenheim« im letzten Jahresbericht von Idstein.) Die Kommunalverbände entledigten sich also ihrer Verpflichtungen vielfach durch Überlassung der Pfleglinge an Anstalten der freien Liebestätigkeit; diese seien aber als geeignete Anstalten nicht anzuerkennen, wenn sie nicht ärztlich geleitet seien.

Herr Direktor Major-Zehlendorf b. Berlin: Ich habe lange Jahre an Anstalten gearbeitet, die unter nichtärztlicher Leitung standen, und niemals ist irgend ein Streit in der Kompetenzfrage entstanden. Und warum? Weil die Arbeit geteilt war. Dem Arzt gehören die rein klinischen, medizinischen Fälle: die macht ihm der Pädagoge nicht streitig, weil es nicht sein Gebiet ist. Alle anderen Fälle gehören den Pädagogen. Sie haben sie zu bilden, die Psyche auszubauen, zu erziehen, zu pflegen. Das will ja der Arzt nicht tun; das ist ihm zu kleinlich. Der Pädagoge aber will es tun; er will gerne arbeiten an diesen Armen, er will dienen. Und so möchte ich die Frage, ob Mediziner oder Pädagoge die Idiotenanstalt leiten soll, dahin entscheiden: Der soll leiten, der am meisten dienen will und dienen kann!

Herr Landessyndikus Gerhardt-Berlin: Wenn den Armenverbänden durch das Gesetz von 1891 die Verpflichtung auferlegt worden ist, für die Idioten zu sorgen, so ist die Benutzung privater Anstalten doch keine Verletzung dieses Gesetzes.

Herr Direktor Dr. Kluge-Potsdam: Es handelt sich um die Frage: Haben wir es beim Schwachsinn mit einer Krankheit zu tun oder nicht; wenn das erstere der Fall ist, so muß der Arzt die gesamte Behandlung übernehmen, als deren einer Teil die schulmäßige Unterweisung anzusehen ist.

Herr Direktor J. Trüper-Jena: Ich habe in der strittigen Frage immer wieder und nachdrücklich betont und durch die Tat bewiesen, daß wenn irgendwo zwei Berufsstände mitsamt ihren Wissenschaften zu gegenseitiger Förderung und Handreichung aufeinander angewiesen sind, so sind es auf dem Gebiete der Fürsorge für Abnorme allerlei Art Arzt und Lehrer, Pädagogik und Medizin. Um so entschiedener muß ich darum Verwahrung dagegen einlegen, daß man sich mit einer solchen Mißachtung begegne, wie es in der soeben von Herrn Geheimrat Prof. Dr. Tuczek wiederholten Resolution der deutschen Psychiater immer wieder aufs neue geschieht. Im Interesse unserer vielen hilfsbedürftigen Mitmenschen muß mit aller Entschiedenheit der ungeheuerliche Angriff auf die Berufstätigkeit und die Berufsehre eines andern in dieser Fürsorge mitarbeitenden Standes zurückgewiesen werden. Was der Angriff bedeutet, wolle man sich an einem allbekannten Beispiel vergegenwärtigen. Pastor v. Bodelschwingh hat in selbstlosester Weise ohne staatliche Hilfe, ohne staatliche pensionsberechtigte Gehälter, aus reiner christlicher Nächstenliebe Tausende verwahrloste Epileptische, Schwachsinnige und andere Entartete sozusagen von der Straße aufgelesen. Seine Gegner hätten das auch tun können, haben es aber nicht getan; sie wollen es nur als wohlversorgte Staatsangestellte tun. Bodelschwingh hat an den Unglücklichen getan, was er nach bestem Wissen und Gewissen an ihnen zu tun vermochte. Anstatt aber ein Gleiches zu tun, ruft man immer wieder: es ist »unter unserer Würde«, an einer solchen Anstalt, die nicht von uns geleitet wird, mitzuarbeiten; das Lebens- und Liebeswerk eines solchen Mannes »entspricht nicht der Erfahrung, der Wissenschaft und der Humanität«. Es ist bedauerlich, daß man solche noch dazu generelle Angriffe überhaupt zurückweisen muß. Will man aber durchaus sich auf einen entschiedenen Standpunkt stellen, so muß man von Lehrern und Geistlichen allerdings die Ablegung eines medizinisch-psychiatrischen Examens fordern, aber auch mit demselben Rechte von den die Erziehung leitenden Ärzten die Ablegung der pädagogischen Prüfungen, das sind z. B. in Preußen das erste und zweite Volkschullehrerexamen und dann für die Leitung noch das Mittelschullehrer- und Rektoratsexamen. Was dem einen recht ist, ist dem andern billig. Ich meine aber statt dessen, man soll sich gegenseitig freuen, wenn Herz und Hand sich der Unglücklichen erbarmen und an ihnen tun, was sie zu tun vermögen, gleichviel, ob Arzt, Lehrer oder Seelsorger, die alle voneinander auf diesem Gebiete nur zu lernen haben. Es ist ja gut und zu wünschen, wenn der Staat Hand anlegt; aber für alle Zeit möge Gott auch den segnen, der es aus freier Liebe und Neigung tut, gleichviel welchem Stande er angehört. Den sachlichen Forderungen der Psychiater stimme ich dagegen im wesentlichen zu.

Herr Direktor Pastor Seiffert-Strausberg (Mark): Da ich 4 Jahre in einer der größten Anstalten für Epileptiker, Idioten und Krüppel tätig gewesen bin und in diesen Jahren mit den Ärzten stets friedlich und freundschaftlich Hand in Hand gearbeitet habe, darf ich mir wohl auch ein Urteil über die Frage erlauben, wem die Leitung einer solchen Anstalt gebührt. Ich möchte einen vermittelnden Standpunkt zwischen

beiden z. Z. leider kämpfenden Parteien andeuten: Sollte in einer ärztlich geleiteten Idiotenanstalt die Schule, was die Zahl und Stufenfolge der Klassen, was die pädagogische Befähigung der Lehrkräfte anbelangt, sehr weit rückständig sein hinter den Schulen der pädagogisch geleiteten Idiotenanstalten, so ist dieser leitende Arzt gewiß nicht der geeignete Mann am rechten Platz. Andrerseits sollten in einer pädagogisch geleiteten Idiotenanstalt die hygienischen Verhältnisse in Bezug auf Nahrung, Kleidung, Lagerung, Wohnung usw. unter aller Kritik sein, und die Psychopathologie im Schlummer liegen, so ist dieser Pädagoge ebensowenig der geeignete Mann am Platze. Sollten beide, sowohl der leitende Arzt als der leitende Pädagoge, nur im wissenschaftlichen Experimentieren an ihren Zöglingen aufgehen, sei es, daß die Aufnahmefähigkeit des Geistes für intellektuellen Lehrstoff, sei es, daß die physiologische Beschaffenheit des minderwertigen Körpers rein wissenschaftlich, d. h. herzlos und unpersönlich, beobachtet und behandelt wird, so sind beide in einer Idiotenanstalt nicht die rechten Männer am Platze. Was folgt daraus? — Der Leiter einer Idiotenanstalt muß ein dreifaches Charisma haben: 1. Er muß sowohl für die pädagogische wie die ärztliche Aufgabe der pflegenden und erziehenden Entwicklung dieser unfertigen Menschen eine gründliche Schulung durchgemacht haben, und, sei er seinem Lebensgange nach in erster Linie Pädagoge oder Mediziner, die Fähigkeit besitzen, sich auf dem Gebiete des anderen so intensiv zu orientieren, daß er ein volles Verständnis für die Maßnahmen des andern Teils hat und darum durchaus Freiheit lassend und friedlich sich vereinbarend mit dem anderen Hand in Hand gehen kann. 2. Da in den Idiotenanstalten alles, sei es Arbeit, Schule, leibliche Pflege, sei es allgemeine Verwaltung, dem einen Ziel der Fortentwicklung der Zöglinge zu dienen hat, muß der Leiter einer Idiotenanstalt die gesamte Leitung in geistiger, ärztlicher und wirtschaftlicher Hinsicht selbst in der Hand haben, er muß daher Verwaltungstalent besitzen. Denn es würde ebenso zum Unsegen sein, wenn neben den Ärzten und neben den Pädagogen noch ein Verwaltungs- und Wirtschaftsbeamter koordiniert mitzusprechen hätte. 3. Und hauptsächlich muß er, wie soll ich mich ausdrücken, das Charisma der Kinderliebe haben. Das ist unbedingt notwendig, denn die Idioten sind und bleiben ja nun einmal Kinder und werden sich nur dann recht leiten lassen und nur dann sich wohl fühlen, wenn sie merken, daß ihr Vorsteher ein Herz für sie hat. Und ebenso wird nur dann der Arzt und der Pädagoge eine genauere Erkenntnis der Individualität und der langsamen Entwicklungsfolge der Idioten gewinnen, wenn es ihm durch eine besondere Begabung möglich ist, von dem hohen Kothurn der Psychiatrie und dem hohen Piedestal der wissenschaftlichen Pädagogik studierter erwachsener Menschen herabzusteigen auf die niedrige Kinderbank und mit seinen Pflegebefohlenen kindlich sich zu freuen und kindlich zu denken. — Noch eins möchte ich betonen. Die Idiotenanstalten zerfallen in drei Klassen: 1. Die Schulanstalten für jugendliche, bildungsfähige Idioten. Hier wird Arzt und Erzieher, letzterer hauptsächlich, ein reiches Feld der Tätigkeit finden. 2. Die

Arbeitsanstalten für die herangewachsenen teils schulentlassenen, teils bildungsfähigen, aber körperlich kräftigen Idioten. Hier wird der Arzt ein kleines, der Pädagoge, welcher praktisch begabt ist, in Handfertigkeitsunterricht und Arbeitserziehung ein weites Feld der Betätigung finden. 3. Die Pflegeanstalten für die körperlich schwachen und geistig verblödeten Idioten. Hier ist mir sowohl der Arzt wie der Pädagoge als Leiter zu schade. Sie haben höheren Aufgaben zu dienen. Hier wird der Arzt nur nebenamtlich als Hausarzt bei Erkrankungen usw. zu wirken haben. Der Pädagoge hat gar kein Feld mehr. Dagegen muß hier die Pflege der liebenden Barmherzigkeit die Hauptarbeit vollziehen; darum wird es wohl genügen, daß solche Anstalten unter der Leitung tüchtiger Diakonissen und Pfleger stehen.

Herr Lehrer W. Frauendienst-Berlin: Es handelt sich nicht um die Verwaltungstechnik sondern um den Einfluß des Arztes bei der Behandlung. Bei den Privatanstalten Deutschlands ist er nur sehr gering und beschränkt sich auf 1—2 Besuche wöchentlich. Doch soll der Rat des Arztes maßgebend sein; die schwachsinnigen Kinder bedürfen einer dauernden ärztlichen Überwachung.

Herr Pastor Jahn-Züllchow: In unserer Provinz Pommern werden auch an den Privatanstalten genaue ärztliche Berichte über das Befinden der Kinder geliefert.

Herr Lehrer Weigl erhält das Schlußwort und erklärt: Ich bedaure, daß die Diskussion nur die Leitung der Anstalten betraf. Ich wollte nur erreichen, daß das Interesse bei Ihnen erweckt wird. Durch den Streit wird das Zusammenwirken erschwert. Im praktischen Leben aber ist das Zusammenarbeiten notwendig; der Streit ist nur theoretisch. Herr Dr. Moses wies darauf hin, daß die Anstalten noch in viel größerem Maßstabe notwendig sind. Erforderlich sind auch Hilfsklassen und Sonderklassen für Schwachbegabte. Die Zahl der Kinder, die in solche Klassen gehören, ist sehr groß. — Sie haben Interesse für die Sache gezeigt; wirken Sie dafür!

Die Sitzung wird hierauf geschlossen.

Sitzung am Dienstag, dem 2. Oktober, 11$^1/_2$ Uhr Vormittags.

Der Vorsitzende, Herr Amtsgerichtsrat Dr. P. Köhne-Berlin, eröffnet die Sitzung und erteilt das Wort Herrn Lehrer **Friedrich Lorentz**-Weißensee b. Berlin zu seinem Vortrage über

Die Beziehungen der Sozialhygiene zu den Problemen sozialer Erziehung.

Es kann wohl keinem aufmerksamen Beobachter unserer Zeit entgehen, daß bei dem Fortschreiten der Kultur immer mehr das Bestreben zutage tritt, stets weitere Kreise unseres Volkes zu befähigen zur Anteilnahme an den gemeinsamen Angelegenheiten. Alle aufwärts gerichteten Kulturbestrebungen erweisen sich als im Dienste der Gesamtheit stehend. Soll sich die Menschheit zur höchsten Blüte entfalten, so muß bereits die Jugenderziehung all ihre Kräfte daran setzen, ein an Leib und Seele gesundes Geschlecht heranzubilden und die Jugend zur Teilnahme an der Kulturarbeit zu befähigen. Zu Kämpfern für die Entwicklung der Kulturwerte will insonderheit die Sozialpädagogik die Zöglinge heranbilden und richtet dabei ihr Hauptaugenmerk auf die Gestaltung der Willenserziehung. Durch die Bildung des Individuums unter den Bedingungen, die das soziale Leben stellt, will die wissenschaftliche Sozialpädagogik Natorps das soziale Leben bilden. Voraussetzung für eine wahre Individualitätserziehung besonders nach der intellektuellen Seite hin ist eine rechte Sozialpädagogik, die das soziale Milieu der Zöglinge beachtet und gleichzeitig darauf Rücksicht nimmt, auch nach der physischen Seite hin kräftig angelegte Individuen zu erzielen zu einem gesunden Aufbau unseres Volkskörpers.

Die frühere Schulerziehung mit ihren zumeist nur auf die Ausbildung des Geistes gerichteten Bestrebungen vernachlässigte darüber das leibliche Wohlergehen der Zöglinge. Auch die heutzutage mehr zur Geltung gelangte Schulhygiene beachtet hauptsächlich das normale Individuum und hat dessen Bewahrung vor Erkrankung insonderheit im Auge. Es fehlt die Berüksichtigung der auf den Schüler ein-

wirkenden gesellschaftlichen Gebilde, die Betonung des sozialen Milieus, in dem das Kind aufwächst. Diese hat die Sozialhygiene in den Bereich ihrer Untersuchungen und Erörterungen gezogen. Die soziale Erziehung findet in ihr eine segensreiche Mithelferin in dem Wirken zur Erziehung und Bildung eines Menschengeschlechtes, dessen Einzelwesen in ihren körperlichen und geistigen Naturanlagen die früheren Geschlechter übertreffen. Indem das Individuum seine Handlungen so einrichtet, daß durch seine Arbeit für sich und für andere der Typus Mensch vollendet werde, trägt es bei zum Wohle der Gesamtheit. Dieses moralische Element der Sozialhygiene als ein integrierender Bestandteil sozialen Lebens kann und muß schon dem heranwachsenden Geschlechte beigebracht werden.

Die Erziehung und Bildung des Individuums zur Ausgestaltung der Gemeinschaft soll kraft- und willensbildend sein. Gerade aber die Bildung des Willens ist erforderlich für die Befolgung der Lehren, die uns die Hygiene auferlegt. Zu ihrer Popularisierung ist es notwendig, daß sie der Jugend anerzogen werden. Auch ohne die bisher schon so oft geforderte Einführung der Unterweisung in der Hygiene kann ein rechter Erzieher niemals umhin, die Lehren der Sozialhygiene den Schülern zur dauernden Einprägung zu bringen, sie durch öftere Übung und Leitung ihnen anzuerziehen, um sie zu befähigen, auch innerhalb der manchmal recht ungünstig auf sie einwirkenden sozialen Organisationen für ihre Gesundheit und die der Nachkommenschaft wirksam sein zu können. Die Sozialhygiene soll »auf freiem Willen beruhend eine Hygiene aus dem Volk heraus werden« (BREITUNG) und die Schulhygiene liefert hierzu den breiten Grundstein. Wenn wir in der Erziehung den Zögling dahin führen, die gegebenen fremden Normen auch der Sozialhygiene zur Grundlage seines eigenen, legalen Handelns zu machen, legen wir den besten Grund für seine Sittlichkeit.

Um zu diesem Endzweck der Erziehung zu gelangen, hat die Gemeinschaft drei Organisationen: Haus oder Familie, Schule und Leben, in denen sich die Entwicklung des Willens durch den Trieb und das bloße Wollen hinaus zum Vernunftwillen vollzieht.

Die in der heutigen Zeit beklagte Tatsache des größeren Verfalls der Familie durch die umgeänderten Erwerbs- und Lohnverhältnisse verfehlt nicht, ihren Einfluß auf die Erziehung und Gesundheit im elterlichen Hause auszuüben. Sie hat die Sozialpädagogik veranlaßt zur Forderung nach Familienverbänden. In diesen sollen die von allzulanger Arbeitsdauer befreiten Arbeiter und Arbeiterinnen angeleitet werden zur verständigen körperlichen und geistigen Erziehung

der Kinder, wodurch reicher Segen für die Gesundheit und die geistige Entwicklung des kindlichen Geschlechtes gestiftet würde.

Noch weit mehr, als bisher § 137 der »Gewerbeordnung« befürwortete, ist die Sozialhygiene bestrebt, die Frauen von der gesundheitsschädigenden Arbeit in den Fabriken auszuschließen, um sie ihrem Haushalt und ihrer Familie wieder zuzuführen. Wie oft müssen die Kinder der in den Fabriken beschäftigten Eltern das warme Mittagsmahl entbehren. Die unregelmäßige Ernährung vieler Kinder, die daraus entstehenden Krankheiten und eine Herabminderung der Leistungsfähigkeit der jugendlichen Individuen sind Folgen dieser sozialen Mißstände. Ihnen gegenüber erscheinen die Bestrebungen zur Einführung des Haushaltungsunterrichts an Mädchenschulen, die Speisungen armer Schulkinder recht geeignet, nicht allein zur Sanierung einer kleinen Schülergemeinde, sondern auch zur Hebung des gesundheitlichen Befindens unseres gesamten Volkskörpers.

Die von Pestalozzi aus soziologischen Erwägungen heraus geforderte Arbeitsbildung, wie er sie uns in seinem Roman »Lienhard und Gertrud« in der Wohnstube der Gertrud darstellt, findet gewiß die Billigung jedes Pädagogen und Hygienikers. Weit entfernt von diesem Ideal der Bildung durch Arbeit und zur Arbeit ist allerdings diejenige Art der Tätigkeit von Schulkindern, welche trotz Kinderschutzgesetz noch einen großen Teil unserer Jugend bedroht mit den schwersten Gefahren in hygienischer Beziehung. Erwünschter und zweckmäßiger wäre es, wenn bei jeder Beschäftigung schulpflichtiger Kinder der Lehrer hinsichtlich der geistigen und der Schularzt bezüglich der körperlichen Entwicklung ihr Gutachten abzugeben hätten, um so gesundheitsschädlichen Beschäftigungen der Kinder vorzubeugen und ihre Leistungsfähigkeit in Einklang zu setzen mit den gestellten Anforderungen der Arbeit, um nach Pestalozzi »wahre Menschenarbeit« leisten zu können.

Eine wichtige sozialhygienische Aufgabe der Prophylaxe kann die Schule erfüllen bei der Berufswahl der Schüler, um jedes Individuum als dienendes Glied des Ganzen auf seinen rechten Posten, seinen Fähigkeiten und Anlagen entsprechend, zu stellen. Wenn der Lehrer seinen Rat hilfreich den Eltern bei der Berufswahl leiht und der Schularzt bei der Entlassung der Schüler diese noch einmal einer genauen Untersuchung unterzieht, um einen Maßstab für deren körperliche Tüchtigkeit zu erlangen, so wird eine Spezifikation der Arbeitsglieder ermöglicht, einer nutzlosen Verschwendung menschlicher Arbeitskraft in Berücksichtigung beruflicher Talente vorgebeugt, dagegen eine Zunahme der körperlichen und geistigen Kräfte von Ge-

schlecht zu Geschlecht herbeigeführt und der Regenerationsprozeß der Menschheit fördernd unterstützt.

Zu den wichtigsten Aufgaben des Hauses gehört noch die Regelung des Trieblebens im Genuß bei dem Kinde. Die sittliche Verrohung der Jugend, die Vermehrung der Geschlechtskrankheiten in allen Schichten der Bevölkerung haben hinsichtlich der schweren Schädigungen, die das soziale Leben dadurch erfährt, den Ruf nach Einführung der Sexualpädagogik laut werden lassen. Die Schule hält sich jedoch nicht berufen, diesen Forderungen nachzukommen, um sich nicht eines der bedeutendsten Erziehungsmittel, der Scham, zu begeben. Im Elternhause, im Kreise der an Alter nicht zu verschiedenen Geschwister wird das Kind am leichtesten den einfachen Sinn der Keuschheitsgesetze erfassen und auch fernerhin durch deren Befolgung jeden Ansturm geschlechtlichen Begehrens zurückschlagen. Am zweckentsprechendsten wäre es, diese sexualpädagogischen Belehrungen in die Fortbildungsschule, die Erweiterung der allgemeinen Volksschule, hineinzulegen. Hier könnte sich die Tätigkeit des ärztlichen Praktikers zu einer segensreichen gestalten, indem er bei seinen hygienischen Belehrungen auch die Frage der Sittlichkeit in ihrer Bedeutung für das soziale Leben erörterte. Dadurch würden gerade diejenigen, die in besonderer Gefahr stehen, ihre sittliche Reinheit einzubüßen, bewahrt werden vor einem jugendlichen Greisentum, dagegen frisch erhalten als lebensfrohe Knospen am grünenden Baum der Volksgesundung.

Am vortrefflichsten geeignet zur Regelung des kindlichen Willens und zur Einführung in feste Gesetzesformen ist die öffentliche Erziehung, insbesondere als Erziehung in der Schule. Gerade zur Frage ihrer Organisation nach sozialen Gesichtspunkten ergeben sich mancherlei Beziehungen zur sozialen Hygiene, die sich hier zu ihrer humanitärsten Wirksamkeit entfalten kann. Zu der Forderung nach »Individualisation und Generalisation« in den Schulen liefert auch die Sozialhygiene gewichtige Argumente.

Der Staat hat für alle Kinder den Schulzwang ausgesprochen und somit haben auch alle Kinder ein Anrecht auf Ausbildung ihrer Anlagen und Fähigkeiten, soweit es ihre Beanlagung zuläßt. Diese aber führen zu dem dringenden Gebot nach Individualisierung. Die bereits beim Schuleintritt als körperlich minderwertig seitens des Arztes ermittelten Kinder, eine ganze Zahl auch geistig anormaler machen eine Abscheidung von den übrigen zur Notwendigkeit. In besonderen Anstalten muß für ihre unterrichtliche Versorgung Vorkehr getroffen werden, um sie aus Feinden der Gesellschaft zu nütz-

lichen Gliedern derselben heranzubilden. In Verfolg des sozialhygienischen Grundsatzes, »je ungünstiger die physische und psychische Beschaffenheit des Erziehungsobjektes ist, desto günstiger müssen die Erziehungsbedingungen sein«, ist der soziale Sinn unserer Zeit bestrebt, Einrichtungen zu treffen für die geistig Schwachen und Hilfsbedürftigen. In dieser Hinsicht hin erweist sich die Mannheimer Schulreform des Prof. Dr. Sickinger als eine hochbedeutsame sozialhygienische Institution und ein gewiß recht beachtenswerter Vorschlag zur Lösung der Schulorganisationsfrage in der Perspektive sozialer Pädagogik und Hygiene.

Die in unserer Zeit oft konstatierte Nervosität, nicht allein bei Erwachsenen, sondern auch bei Schulkindern, ist jedenfalls eines der unangenehmsten Produkte der sich fortentwickelnden Kultur. Hinfällig ist die vielfach geäußerte Anklage, welche die Schule mit ihren gesteigerten Ansprüchen des Unterrichts für dieses Übel verantwortlich zu machen sucht, besonders wenn man bedenkt, wie in der Zeit der Kinderforschung Didaktik und Methodik bestrebt sind, sogar auf experimenteller Grundlage die geeignetesten Mittel und Wege zur Aneignung der Bildungsstoffe zu finden. Da die geistige Bildungsfähigkeit eines Schülers nicht immer den pekuniären Verhältnissen seiner Eltern proportioniert ist, so wird häufig in der Wahl der Unterrichtsanstalt ein verhängnisvoller Fehlgriff getan, der dann das jugendliche Individuum in körperlicher und geistiger Hinsicht falschen vorgesteckten Zielen opfert. Die so aktuellen Schülerselbstmorde, mancherlei Exzesse brutaler Eltern und Erzieher an lernschwachen Kindern sind die Ausflüsse solcher Übelstände. Somit wird die Frage der wahren Schulausbildung zu einer für die soziale Wohlfahrt hochbedeutsamen. Die von der Sozialpädagogik zu diesem Punkte geforderte Nationalschule, in der alle im Menschen ruhenden gleichen Grundwerte bei allen Kindern gleich entwickelt würden, ist am vorteilhaftesten geeignet zur Bildung einer Gemeinschaft und zur Bewahrung der Gesundheit ihrer jugendlichen Individuen.

Bei der »Freiheit des Individuums« soll jeder ohne Unterschied des Standes und Geschlechtes ein Anrecht darauf haben, in lückenlosem Fortschritt bis zur höchsten Stufe der Bildung und Wissenschaft geführt zu werden. Auf dem Untergrunde, der durch die Erziehung in Haus und Schule gelegt worden ist, soll die weitere Bildung eine freie Selbsttätigkeit des einzelnen sein. Nachdem der autoritative Gehorsam ausgeschaltet worden ist, soll ein freier Vernunftwille die Triebfeder zur Gestaltung sozialen Lebens werden. Gerade dieser aber ist auch für die Sozialhygiene der mächtigste Regulator aller

Maßnahmen und Vorkehrungen, durch welche eine Verbesserung der Volksgesundheit in den unteren Volksschichten herbeigeführt wird. Die Sozialhygieniker sind überzeugt, daß zur Abstellung gesundheitlicher Schäden und zur Förderung sanitärer Zustände gesetzliche Verordnungen und Erlässe nutzlos sind, wenn nicht die Zweckmäßigkeit solcher Maßnahmen in den weitesten Volkskreisen erkannt wird und diese in verständnisvoller Weise in die Tat umgesetzt werden. Darum appelliert die Sozialhygiene mit ihren Ratschlägen zur Bekämpfung der gefährlichen Volkskrankheiten an die verständnisvolle Mitarbeit aller Kreise. Auch die Schule, eine gleichfalls soziale Organisation, kann mithelfen, die durch Indolenz und manche Voreingenommenheit herabgeminderten sozialen Lebensbedingungen zu bessern, den Sinn der Solidarität in die Kinder zu pflanzen. Jedes Glied, auch das letzte, muß nach seinen Kräften an die Lebensbesserung mit Hand anlegen, wenn nicht anders »das Staatsschiff unter dem Minierwerk der depotenzierten Volkskraft zu Grunde gehen soll.« (BREITUNG.)

Die soziale Pädagogik, welche bestrebt ist, Gegenwartsmenschen zu erziehen, sieht als Hauptmittel der Erziehung die Eingewöhnung in die Lebensformen einer sozialen Gemeinschaft an. Bei Berücksichtigung der gesamten wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse der heutigen Gesellschaft kann sie nicht die Bedeutung und Wirksamkeit der Gesundheit und Leistungsfähigkeit aller Individuen in ihren sozialen Gruppierungen abstrahieren. Sie wird nicht achtlos vorübergehen an den Maßnahmen, welche die gleichfalls auf die soziale Wohlfahrt hinzielende Sozialhygiene zur Erhaltung der Kollektivgesundheit vorgezeichnet hat. Durch die Sozialpädagogik in Gemeinschaft mit der sozialen Hygiene wird der Geist der Solidarität hineingepflanzt in die Glieder der Gemeinschaft, damit diese tätig sind zur gedeihlichen Fortentwicklung der Sozietät in Betätigung des Pestalozziwortes:

»Nicht mir, sondern den Brüdern,
Nicht der eigenen Ichheit, sondern dem Geschlechte!«

Leitsätze:

1. Das soziale Erziehungsprinzip in Verbindung mit den Veranstaltungen und Maßnahmen einer planmäßigen Sozialhygiene erscheint am besten geeignet, die Schülerpersönlichkeit zu erheben zu den Interessen der Gemeinschaft.
2. Die bei der Jugenderziehung angestrebte Bildung des Willens durch die Gemeinschaft führt durch die Unterordnung der

geistigen und physischen Befähigungen unter die Zwecke der Gesamtheit zur höchsten Sittlichkeit.

3. Die gesamte wirtschaftliche und soziale Entwicklung unserer Zeit hat einen Niedergang des Familienlebens zur Folge gehabt, welcher unser gesamtes Volksleben bedroht. Die Tatsache der gesteigerten Erwerbsarbeit seitens der Frauen und Kinder verdient insbesondere die Beachtung des Sozialhygienikers als auch des Pädagogen und erfordert Veranstaltungen, die geeignet sind, der Familie ihre bedeutungsvolle Stellung als Organisation zur sittlichen Erziehung wiederzugeben.
4. Die von der sozialen Pädagogik in Berücksichtigung des Prinzips der Individualisation und Generalisation gemachten Vorschläge für die Schulorganisation befriedigen auch die Forderungen der Sozialhygiene nach Gestaltung der Erziehungsbedingungen im Hinblick auf die Beschaffenheit des Erziehungsobjektes.
5. Die soziale Erziehung sieht ihren Endzweck in der Entwicklung des Menschengeschlechtes zum wahren Menschentum. Für die Vollwertigkeit der menschlichen Organismen zum besten sozialen Wohlseins sorgt insonderheit die Sozialhygiene. Die Bestrebungen beider berühren sich in ihren sittlichen Grundlinien und gipfeln in der Erziehung des Volkes zu dem Sinne solidarischer Verbundenheit.

Der Vorsitzende, Herr Amtsgerichtsrat Dr. P. Köhne-Berlin, dankt dem Herrn Redner für seinen (von der Versammlung mit lebhaftem Beifall aufgenommenem) Vortrag und eröffnet die Diskussion.

Herr Schularzt Dr. M. Cohn-Charlottenburg hält die Ausführungen des Herrn Vortragenden für viel zu ideal. Besonders seine Ausführungen über das Elternhaus träfen wohl nur in beschränktester Weise zu. Hygienische Maßnahmen im Elternhause scheiterten meist an den sozialen Verhältnissen. Trotzdem wünsche er eine ausgiebige Unterweisung der Schuljugend in den Regeln der Gesundheitspflege; dieser Unterricht sei aber nur von Ärzten zu erteilen. Ganz entschieden müsse er den Anschauungen des Vortragenden über die Frage der sexuellen Hygiene widersprechen. Die Kinder müßten frühzeitig in diesen Fragen unterrichtet werden und zwar in der Schule im Anschluß an den naturwissenschaftlichen Unterricht. Solches Vorgehen würde ihnen und uns nur förderlich sein.

Herr Rektor Dannmeier-Kiel: Dem Herrn Vorredner kann ich in einem wichtigen Punkte zustimmen, muß ihm aber in einem andern ebenso ernstlich widersprechen. Als Lehrer, der 32 Jahre in der Schularbeit steht, muß ich erklären, daß eine Belehrung über das Geschlechtsleben innerhalb gewisser Grenzen möglich ist ohne Verletzung des Schamgefühls. Dieselbe schließt sich am besten an den naturgeschichtlichen Unterricht an, der doch an Beispielen zeigt, wie neue Lebewesen stets aus der Ver-

einigung der Keimzellen zweier anderer Lebewesen entstehen. In die Reihe der Naturwesen gehört auch der Mensch. Aber diese Frage kann nur ein Lehrer oder eine Lehrerin erörtern, die in dem innigsten Vertrauensverhältnis zu den Kindern steht; sonst ist Gefahr, daß der zarte Duft der kindlichen Scham abgestreift wird. — Widersprechen muß ich der Behauptung, daß nicht der Lehrer, sondern nur der Arzt den Unterricht in Hygiene in der Schule erteilen könne. Diese Behauptung beweist eine Verkennung des Wesens des Unterrichts. Dieser ist mehr als ein Mitteilen von Kenntnissen. Wenn diese Kenntnisse nicht geistiges Eigentum der Kinder werden, so bleiben sie tot. Unterrichten ist eine Kunst. Bekannt ist mir, daß auch außerhalb des Lehrpersonals pädagogisch Befähigte vorkommen. Ärzte, die so veranlagt sind, werden uns stets als Mitarbeiter willkommen sein. — Zu der Frage, wie schützen wir die heranwachsende Generation vor den die Zukunft unseres Volkes bedrohenden Geschlechtskrankheiten, muß ich Sie hinweisen auf den Zusammenhang zwischen dem Alkoholgenuß und der Erwerbung von Geschlechtskrankheiten. Diese werden fast immer erworben durch Geschlechtsverkehr mit öffentlichen oder geheimen Prostituierten. Zu diesem kommt der junge Mann — und ich muß aussprechen: unsere Jugend ist mit Ausnahmen sittlich viel besser als man gewöhnlich sagt — fast nur, wenn er sein Schamgefühl durch Alkoholgenuß betäubt und so sittliche Hemmungen ausgeschaltet hat. Allen, die im Kampf gegen Geschlechtskrankheiten stehen, muß ich zurufen: Helfen Sie uns Alkoholgegnern dabei, dies heranwachsende Geschlecht vor dem Alkohol zu bewahren, es abstinent zu erhalten, dann haben Sie das meiste getan in der Bewahrung vor Geschlechtskrankheiten.

Herr Rektor Lieber-Gelsenkirchen: Die Volksschule ist nicht nur Unterrichts-, sondern auch Erziehungs-Anstalt, sie soll die Familien-Erziehung ergänzen. Die sexuelle Frage ist aber eine Erziehungsfrage, deren Behandlung in die Familie gehört. Ich gebe zu, daß die Eltern unserer meisten Volksschüler nicht imstande sind, ihre Kinder in dieser Angelegenheit zu belehren. Trotzdem kann ich nicht der Aufnahme der Behandlung der sexuellen Frage in die Volkschule das Wort reden. In der Volksschule sitzen Knaben und Mädchen in einer Klasse zusammen, die Lehrer könnten sehr leicht bei der Behandlung dieser Frage in den gemischten Klassen in die Gefahr kommen, das Schamgefühl der Kinder zu verletzen. Diese Frage muß in den Knaben- und Mädchenschulen getrennt behandelt werden, hauptsächlich in den obligatorischen Fortbildungsschulen für Knaben durch einen Arzt und in den Fortbildungsschulen für Mädchen durch eine Ärztin.

Frl. Lilly Jannasch-Berlin: Das sexuelle Gebiet ist vom Gebiet der allgemeinen Sittlichkeit untrennbar, deshalb ist es dringend wünschenswert, daß in der Schule nicht nur eine sexuelle Aufklärung, sondern eine allgemeine sittliche Beeinflussung, eine Sittenlehre eingeführt würde. Die sexuelle Orientierung wird sich dann an diese allgemeine Lehre ganz natürlich anschließen. Vorbedingung zu einer solchen sittlichen Orientierung ist, daß die betreffenden Lehrer, die sie in die Hand nehmen, das Vertrauen und die Liebe der Kinder besitzen. Die Sexual-Aufklärung darf

auch nicht mit einer einmaligen Orientierung abgemacht sein, sondern muß sich allmählich immer mehr vertiefen, je mehr der Charakter und die körperliche Entwicklung der Kinder fortschreitet und sich ausreift. Je besser die Jugend durch eine lebenswarme sittliche Belehrung auf den verschiedenen Lebensgebieten vorbereitet ist, desto willkommener wird die sexuelle Aufklärung sein.

Herr Prof. Breitung-Coburg: Ärzte, Lehrer und Frauen müssen hier zusammengehen. Die Kultur soll einen Verfall der Familie herbeigeführt haben: doch die Kultur ist etwas Produktives. Der Verfall der Familie ist freilich unbestreitbar; deshalb sagte der Dichter: Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen! Früher war die Familie eine produktive und eine Konsumgenossenschaft. Das erstere ist sie nicht mehr und kann sie nicht mehr werden. Wir müssen darauf zurück kommmen, die Familie auf Mutterrecht zu stellen, auf dieser Basis läßt sich die Frage viel leichter lösen. Ich als Arzt muß den Zusammenhang zwischen Schule und Nervosität ablehnen. Nachts um 1 Uhr kommen die Kinder nach Hause und am andern Tag beklagt man sich über den frühen Anfang der Schule. Sie ist doch nicht schuld daran, daß die Kinder um 10 Uhr nicht schon im Bett liegen. Die Staatsschule als solche lehnt die Aufklärung der Kinder ab, nicht der Lehrer. Die Belehrung ist eine reine Vertrauenssache; wer sie gibt, ist gleich, nur muß er das Vertrauen der Kinder besitzen. Es gibt kein gesundes Volk ohne gesunde Individuen; diese müssen wir erziehen. Oft sind die Mütter nicht geeignet, die Aufklärung zu geben; niemand kann erziehen, der nicht selbst erzogen ist. Ich fasse dahin zusammen: Unsere ganze Zukunft beruht darauf, ein gesundes Geschlecht einzelner Individuen zu erziehen; vor allem not tut eine gesunde Sittlichkeit. Ärzte, Lehrer und Frauen müssen zusammen wirken, um dies Ziel zu erreichen.

Herr Schulrat Dr. Wehrhahn-Hannover: Dem hochverehrten Herrn Vorredner bin ich zu großem Danke verpflichtet für seine Mahnung, daß Ärzte, Lehrer und Eltern in der vorliegenden Frage zusammen arbeiten müssen. Ich habe von der Institution der Schulärzte eine recht hohe Meinung; ich bedauere um so mehr, daß von Schulärzten immer wieder der Anspruch erhoben wird, den Schulkindern Unterricht zu erteilen und noch dazu auf dem zweifellos schwierigsten Gebiete der Sexualpädagogik. Die Herren Schulärzte sollten sich doch sagen, daß Unterrichten eine schwere Kunst ist, die auch mancher Lehrer, wie der Herr Vorredner schon bemerkt hat, trotz jahrelangen Studiums und praktischer Tätigkeit, sich nicht aneignet. Nun wird die Frage des sexuellen Unterrichts immer nur vom Standpunkte des Arztes und des Lehrers, aber nicht von dem Standpunkte des Vaters betrachtet, dessen 13—14jährige Tochter von einem jungen Schularzte oder auch jungen Lehrer u. a. darüber eingehend belehrt wird, was mit ihr geschehen muß, damit sie ein Kind zur Welt bringt. Ich hoffe, daß so etwas unmöglich ist; ich würde als Vater mit allen erlaubten Mitteln bis zum äußersten gegen eine solche Vergewaltigung ankämpfen. Auch ich bitte herzlich: Arzt, Schulmann und Eltern müssen in voller Eintracht an den vorliegenden Fragen arbeiten, erst dann wird Segen daraus ersprießen.

Herr Lehrer F. Lorentz-Weißensee erhält das Schlußwort, nachdem ein Antrag auf Schluß der Debatte angenommen, und erklärt, die überaus rege Besprechung habe gezeigt, daß zur Erreichung der hohen Ziele, die uns die soziale Auffassung der Erziehung in Gemeinschaft mit den Forderungen der Sozialhygiene stellt, die Mitarbeit aller Kreise erforderlich sei, sowohl der Eltern als auch der Ärzte und der Lehrer. »Am Anfang unseres Jahrhunderts hat sich der Wunsch nach der hygienischen Regeneration unseres Volkes geltend gemacht. Dieses hohe Ideal erfordert von allen, welche priesterliche Funktionen übernehmen in dem neu aufzubauenden Tempel kraftvollen Volkstums, daß sie einem der vitalsten Wünsche unseres Volkes zur Reife verhelfen, nämlich dem von heißer Sehnsucht getriebenen Verlangen nach nationaler Gesundheit und Kraft!«

Nunmehr folgt der Vortrag des Herrn Schularztes Dr. **L. Bernhard**-Berlin:

Beitrag zur Kenntnis der Schlafverhältnisse Berliner Gemeindeschüler.

Zur Nachtzeit tritt bei dem Menschen und bei einem großen Teil der Tiere physiologischer Weise eine starke Herabsetzung der Erregbarkeit des Centralnervensystems und infolge davon eine erhebliche Verminderung der Körperfunktionen ein. Wir bezeichnen diesen Zustand als Schlaf. Der Schlaf ist die Folge der Ermüdung. Sie entsteht aus zwei verschiedenen Ursachen: aus der lähmenden Wirkung von sich anhäufenden chemischen Stoffwechselprodukten (Dissimilation) und aus dem unvollkommenen Ersatz neuer Nährstoffe für die Restitution der lebendigen Substanz (Assimilation). Beides sind die Folgen der Einwirkung von »Reizen« auf den Organismus im wachen Zustande. Nach Aufhören der »Reize« im Schlafe ist die lebendige Substanz bestrebt, das gestörte Gleichgewicht des Stoffwechsels wieder herzustellen (innere Selbststeuerung des Stoffwechsels, Hering), und in analoger Weise wie die Entstehung der Ermüdung tritt auch ihre Beseitigung ein. Einesteils werden die narkotisierend wirkenden Stoffwechselprodukte aus den Organen, insbesondere aus dem Centralnervensystem, herausgespült, anderenteils wird neuer Sauerstoff und neues organisches Ersatzmaterial auf dem Wege des Blutstroms dem Organismus zugeführt. »Was den Zustand des Schlafes also physiologisch charakterisiert, das ist die infolge des Ausschlusses der Reize entstehende Herabsetzung der Dissimilation einerseits und die infolge der Selbststeuerung des Stoffwechsels eintretende Steigerung der Assimilation andererseits. Diese beiden Momente geben dem Schlaf seine ungeheure Bedeutung für die Erhaltung des physiologischen Körperzustandes, und deshalb bedeutet jede Beeinträchtigung

des notwendigen Schlafquantums auch gleichzeitig eine Schädigung der Gesundheit.« (Verworn.)

Für das Kind ist ausreichender Schlaf von besonderer Wichtigkeit. Der schnell wachsende kindliche Organismus erfordert besonders reiche Zufuhr von Nährmaterial, welches nicht nur als Ersatzmittel für die im Stoffwechsel verbrauchten Stoffe sondern auch zum Aufbau der sich rasch entwickelnden Organe nötig ist. Da aber im Schlaf der Zerfall der lebendigen Substanz bedeutend herabsinkt und ihre Neubildung in gesteigerter Weise zur Geltung kommt, so schädigt unzureichender Schlaf besonders das Gedeihen des Kindes erheblich. Daher ist auch das Schlafbedürfnis der Kinder so groß. Das neugeborene Kind schläft fast ununterbrochen; es erwacht nur, wenn Hunger, Durst oder unangenehme äußere Einwirkungen wie Nässe, Kälte usw. sich geltend machen. Später, im zweiten Vierteljahr seines Lebens, wenn die geistigen Funktionen sich zu entwickeln beginnen, ist es die eine oder die andere halbe Stunde munter, und erst am Ende des ersten Lebensjahres treten längere Pausen im Schlafe ein. Jedoch wird der größte Teil des Tages immer noch im Schlummer verbracht. Wie erheblich sind aber die Gewichtszunahmen des Kindes in dieser Zeit: in der 20. Lebenswoche hat es sein Gewicht ungefähr verdoppelt, am Ende des ersten Jahres fast verdreifacht!

Die physiologische Entwicklung des Kindes ist aber im schulpflichtigen Alter noch nicht beendet. Ausreichender Schlaf ist für die Schuljugend dringend nötig, und seine Verkürzung bedeutet gegen die Jugend eine physiologische Versündigung.

Deshalb haben Ärzte und Schulmänner vielfach warnend darauf hingewiesen, daß unserer Jugend unter dem Einflusse mannigfacher Ursachen die segensreiche Einwirkung genügenden Schlafes häufig verloren geht. Von solchen Einflüssen werden genannt: Überbürdung durch die Schule, verkehrte Tageseinteilung, vorzeitige Teilnahme an gesellschaftlichen Vergnügungen, übertriebener Nebenunterricht, Genuß von Alkohol, Kaffee, Tee und Tabak und geschlechtliche Verirrungen. Das sind Einflüsse, die mehr oder weniger leicht zu beseitigen sind; schwerer hingegen sind andere Faktoren auszuschalten, welche auf ungünstigen sozialen Verhältnissen des Elternhauses beruhen, wie mangelhafte Wohnung, gewerbliche Beschäftigung der Schulkinder, ererbte krankhafte Zustände u. a.

Erheblich sind die Folgen, die sich bei gewohnheitsmäßig unzureichendem Schlafe an den Kindern bemerkbar machen. Das Allgemeinbefinden leidet schnell, der Appetit wird geringer, die sicht-

baren Schleimhäute verlieren ihre gesunde Röte, die Haut und die Muskulatur werden welk und schlaff! Die jugendliche Fröhlichkeit geht verloren, Unlust zum Spiel und zur Arbeit tritt ein, Abspannung und Unaufmerksamkeit. Hierzu gesellt sich häufig quälender Kopfschmerz und, ein circulus vitiosus, — Schlaflosigkeit.

Die große Zahl von blassen, schlecht genährten und nervösen Kindern, welche ich als Schularzt im I. Berliner Schulkreise zu beobachten Gelegenheit hatte, hat mich veranlaßt, den Ursachen dieser betrübenden Zustände nachzugehen und zu untersuchen, wie die Schlafverhältnisse der Gemeindeschulkinder in meinem Bezirk beschaffen sind.

Die Beobachtungen wurden an Kindern aus dem Centrum Berlins gemacht. Der Gegend entsprechend, welche unter anderem das sogenannte Scheunenviertel und die Straßen am Molkenmarkt (Waisen-, Parochialstr., am Krögel usw.) umfaßt, setzte sich das Beobachtungsmaterial nicht nur aus dem kleinen Kaufmanns-, Beamten- und Handwerkerstande sowie aus den Arbeiterfamilien sondern auch aus den allerärmsten Schichten der Bevölkerung (Almosenempfängern, Gelegenheitsarbeitern, Eheverlassenen usw.) zusammen. Die Aufzeichnungen sind in den letzten drei Jahren gemacht und beziehen sich auf 6551 Kinder, eine Zahl, die an und für sich nicht sehr groß, deren Wert aber deshalb höher anzuschlagen ist, weil es mir häufig möglich war, die Beobachtung in den Familien selbst zu machen. Seit 3 Jahren habe ich überall dort, wo ich in Ausübung ärztlicher Tätigkeit Gelegenheit hatte, Familien kennen zu lernen, deren Kinder Gemeindeschulen besuchen, die Schlafverhältnisse aufgezeichnet und bei Besuchen nach Möglichkeit kontrolliert.

Bei der Mehrzahl der Beobachtungen war ich allerdings nur auf Angaben seitens der Eltern angewiesen. Die von ihnen angegebenen Zahlen stimmten recht gut mit den von mir erhobenen überein, so daß die innere Wahrscheinlichkeit richtiger Angaben vorliegt.

Ich bin mir bewußt, daß die von mir gefundenen Verhältnisse nicht ohne weiteres verallgemeinert werden können, da, wie wir sehen werden, für das Resultat im wesentlichen die sozialen Verhältnisse der Gegend in Betracht kommen. In anderen Teilen der Stadt, z. B. im Westen, werden sich vielleicht andere Ergebnisse finden. Meine Arbeit soll nur ein Baustein zu einem größeren Gebäude sein und zu weiteren Untersuchungen anregen.

Wir haben darauf hingewiesen, wie wichtig eine genügende Schlafdauer für das schulpflichtige Kind ist. Wie groß soll aber die Schlafzeit für die einzelnen Altersstufen sein? Eine bestimmte Ant-

wort läßt sich darauf nicht geben. Das Schlafbedürfnis ist verschieden groß, selbst für Kinder gleichen Alters. Es ist abhängig von individuellen Anlagen: so werden schwächliche Kinder mehr Schlaf nötig haben als gesunde; es richtet sich ferner nach äußeren Verhältnissen, z. B. nach dem Klima, der Jahreszeit: im Sommer ist das Schlafbedürfnis kürzer als im Winter, usw.

Es läßt sich deshalb nur empirisch die Schlafzeit für die einzelnen Altersstufen bemessen. Axel Kay hat für die für uns in Betracht kommenden Altersstufen folgende Zahlen aufgestellt:

Altersklasse nach dem Lebensjahre	Zeit des Zubettgehens und Aufstehens			Schlafdauer in Stunden
	Abends		Morgens	
7. Jahr	8	Uhr	7	11
8. »	8	»	7	11
9. »	8	»	7	11
10. »	8—9	»	7	10—11
11. »	8—9	»	7	10—11
12. »	9	»	7	10
13. »	9	»	7	10
14. »	9,30	»	7	9,30

Diese Schlafzeiten sind sicherlich für die einzelnen Altersklassen angemessen und können auch uns als Maßstab dienen.

Wenden wir uns nunmehr meinem Beobachtungsmaterial zu.

Von den von mir beobachteten 6551 Kindern waren:

6— 7	Jahr	alt	1145
7— 8	»	»	978
8— 9	»	»	872
9—10	»	»	846
10—11	»	»	816
11—12	»	»	828
12—13	»	»	653
13—14	»	»	413

Bei der Berechnung der Schlafzeiten unserer Kinder ergab sich folgende Tabelle:

Lebensalter Jahr	Zeit des Schlafengehens und Aufstehens Abends	Morgens	Schlafdauer in Stunden	Notwendige Schlafdauer nach Axel Key	Differenz in Stunden
6— 7	8,55 Uhr	7,15	10,20	11 Std.	0,40
7— 8	8,55 »	6,45	9,50	11 »	1,10
8— 9	9,10 »	6,35	9,25	11 »	1,35
9—10	9,10 »	6,30	9,20	10,30 »	1,10
10—11	9,20 »	6,30	9,10	10,30 »	1,20
11—12	9,45 »	6,35	8,55	10 »	1,05
12—13	10,0 »	6,25	8,25	10 »	1,35
13—14	10,25 »	6,15	7,50	9,30 »	1,40

Werfen wir einen Blick auf die Tabelle, so sehen wir, daß die Zeit des Schlafengehens in den einzelnen Lebensaltern nur allmählich später wird und daß die Differenzen bei den ersten Altersstufen nur gering sind. So beträgt der Unterschied bei den Kindern von 6—7 bis zu denen von 10—11 Jahren nur 25 Minuten. Die Erklärung dafür liegt in der Gewohnheit vieler Eltern, die Kinder gleichzeitig ins Bett zu bringen und Altersunterschiede nicht genügend zu berücksichtigen. Erst bei der Altersstufe von 11—12 Jahren tritt eine erhebliche Differenz ein, sie beträgt gegenüber der vorhergehenden Altersstufe 25 Minuten, ist also so groß wie bei den fünf ersten Altersklassen zusammen. Diese auffallende Erscheinung könnte vielleicht u. a. dadurch bedingt sein, daß die Kinder von 11—12 Jahren bereits stärker zur Heimarbeit und zur Mitarbeit im Interesse der Häuslichkeit herangezogen werden.

Betrachten wir die Zeiten des Aufstehens, so fällt die große Differenz bei der ersten und zweiten Altersstufe auf. Während sie bei den übrigen Altersklassen höchstens 10 Minuten ausmacht, beträgt sie hier volle 30 Minuten, was wohl mit Sicherheit auf den öfter in der Woche um eine Stunde differierenden Schulbeginn zu beziehen ist. Aus der Tabelle ergibt sich ferner, daß die Schlafzeit für alle Altersklassen ganz erheblich hinter der als notwendig festgestellten zurücktritt. Die Unterschiede betragen bis zu 1,40 Std. pro Tag, d. h. diese Kinder schlafen im Jahre 608 Std. zu wenig. Sollte die verlorene Schlafzeit nachgeholt werden, so müßten sie ca. 25 Tage ununterbrochen Tag und Nacht schlafen!

Die Ursachen der zu geringen Schlafdauer liegen bei unseren Kindern nicht in der Überbürdung mit Schularbeiten. Auch sind bei ihnen ererbte oder erworbene krankhafte Zustände, die zur Schlaflosigkeit führen, verhältnismäßig selten. Die Ursachen liegen vielmehr zum Teil in der Unfähigkeit der Eltern, die Bedeutung hinreichenden Schlafes für die Schuljugend zu würdigen, zum Teil in den mißlichen sozialen Verhältnissen.

Unverständig von den Eltern ist es, die Kinder bis in die späte Nacht auf der Straße spielen zu lassen, eine traurige Erfahrung, die jeder von uns tagtäglich macht. Zu verurteilen ist es ferner, die schulpflichtige Jugend bei Ausflügen und anderen Vergnügungen bis in die frühen Morgenstunden wachen zu lassen. Solcher Versündigungen gegen die Jugend ließen sich noch zahlreiche anführen!

Soziale Ursachen, welche die zu geringe Schlafdauer bei unseren Kindern verschulden, sind unter anderem: Mithilfe bei der Heimarbeit, z. B. bei Anfertigung von Zigarren und Zigaretten, Überziehen von Knöpfen, Knopflocharbeiten, Anfertigung von Spielzeug für Weihnachten, Tütenkleben, Liefern fertiger Ware z. B. Wäsche, Cravatten, Konfektion usw.; ferner Austragen von Zeitungen und Backwaren, was trotz behördlichen Verbotes geschieht, und Straßenhandel! Wer von uns hat nicht diese armen Kleinen in später Nacht mit Bedauern auf den Straßen gesehen!

Doch kommen, wenn auch glücklicherweise meist vereinzelt, noch traurigere Fälle vor! So kenne ich einen Knaben, welcher seinen in Tanzlokalen musizierenden Vater nicht selten dorthin begleiten mußte und direkt vom Ballsaal morgens zur Schule kam! Seine Müdigkeit war dementsprechend so hochgradig, daß er im Stehen einschlief. Ein tragischer Fall ist der, welchen ich bei einem mir wegen Nervosität und Blutarmut zugeführten 12jährigen Mädchen feststellte. Es mußte seinem Vater jede Nacht bis 12 Uhr dieselbe Geschichte vorlesen. Der Vater war irrsinnig und als nicht gemeingefährlich aus der Irrenanstalt entlassen worden! Solcher Beispiele ließen sich viele anführen.

Ich konnte Schlafminima bis fünf Stunden feststellen. Daß hierdurch die Widerstandsfähigkeit des Körpers untergraben und die Leistungsfähigkeit in der Schule herabgedrückt wird, ist selbstverständlich.

Aber die zu geringe Dauer ist nicht das einzige Moment, welches die Wirkung des Schlafes bei der hier in Frage kommenden Schuljugend beeinträchtigt. Soll der Schlaf gesund und erfrischend sein,

so muß vor allem der Schlafraum kühl und luftig sein und die Lagerstätte ein bequemes Liegen und Entspannen der Muskeln gestatten.

Es ist bekannt, daß der Nutzen genügender Ventilation besonders bei der ärmeren Bevölkerung nicht genügend gewürdigt und die Gefahr des Zuges überschätzt wird. HAMMERL[1]) hat Überschreitungen der Außentemperatur in manchen Arbeiterwohnungen bis 13,6° C. gefunden. Die Verhältnisse in den Wohnungen unserer Kinder beleuchtet grell folgende Tabelle:

0,3	%	schlafen	allein			im	Zimmer
6	»	»	mit	1	Person	»	»
12	»	»	»	2	Personen	»	»
37,5	»	»	»	3	»	»	»
28	»	»	»	4	»	»	»
10	»	»	»	5	»	»	»
4,2	»	»	»	6	»	»	»
2	»	»	mit mehr als	6	Personen	im	Zimmer.

Das Maximum waren 9 Personen in einem Zimmer.

Daß die Luftverhältnisse in derartig überfüllten und häufig feuchten Schlafräumen ungesund sein müssen, wird keinem Zweifel begegnen.

Aber wir verlangen für einen gesunden Schlaf auch eine bequeme Lagerstätte! Sehen wir, inwieweit nach dieser Richtung für unsere Kleinen gesorgt ist. Auch hier lassen wir die Zahlen sprechen:

33	%	schlafen	im	Bett		allein,
63,5	»	»	»	»	zu	zweien,
3,4	»	»	»	»	»	dreien,
0,1	»	»	»	»	»	vieren.

Also nur $^1/_3$ ungefähr hat ein Bett für sich allein. Wie traurig die Verhältnisse liegen, geht aus der großen Zahl von Kindern hervor, die zu dritt in einem Bett schlafen mußten. Selbst vier Personen in einem Bett sind nicht gar zu selten festzustellen. Noch ungünstiger würden sich die Zahlen gestalten, wenn Sofa, Bettladen und ähnliche Schlafgelegenheiten besonders aufgezeichnet worden wären.

Wie durch solche überfüllte Schlafräume und unzulängliche Lagerstätten der Verbreitung der Infektionskrankheiten, insbesondere der Tuberkulose, Vorschub geleistet und ihre Bekämpfung erschwert

---

[1]) HANS HAMMERL, Beobachtungen über die Temperaturverhältnisse in Arbeiterwohnungen während der heißen Jahreszeit. Arch. f. Hyg. 1906. Bd. 56, Heft 1—2.

wird, dürfte ohne weiteres einleuchten. Auch kann es nicht zweifelhaft sein, daß die Kinder in moralischer Beziehung Schaden nehmen müssen und daß die viel beklagte Verrohung der Jugend auch durch die elenden Verhältnisse der Wohnungen, insbesondere der Schlafräume, befördert wird.

Unabweislich drängt sich nach dem Vorhergesagten wohl einem jeden die Empfindung auf, daß die geschilderten Verhältnisse unbefriedigend und verbesserungsbedürftig sind!

Die zu geringe Schlafdauer, die Anhäufung von Personen im Schlafzimmer, die Unzulänglichkeit der Lagerstätten treffen aber Individuen, welche noch durch andere Schädlichkeiten benachteiligt sind. Handelt es sich doch um ärmere Kinder, deren Ernährung oft zu wünschen übrig läßt, und die häufig genug mithelfen müssen, ihr tägliches Brot zu verdienen.

Wie lassen sich aber die Verhältnisse bessern? In erster Reihe müssen wir uns natürlich an das Elternhaus wenden! In geeigneten Aufsätzen muß auf die Bedeutung des Schlafes für das kindliche Alter und auf die schweren Schädigungen häufiger Verkürzung in der Presse und geeigneten Schriften hingewiesen werden!

Die leidige Gewohnheit, die Kinder bis spät in die Nacht hinein zu Vergnügungen mitzunehmen, muß immer wieder gerügt werden. Ferner müssen die Eltern auf die schlafschädigenden Einwirkungen aufregender Genußmittel wie Alkohol, Kaffee, Tee usw. hingewiesen werden. Not tut weiter eine Kontrolle der Lektüre: der Verbreitung wertloser, aufregender, das Nervensystem aufs schwerste schädigender Bücher muß energisch entgegengetreten werden.

Kann die Schule und die Schulverwaltung etwas zur Besserung beitragen? Gewiß! Die Schule muß sich in den Dienst der Gesundheitslehre stellen und die Schuljugend muß in der Gesundheitspflege unterwiesen werden. Nur so kann die Hygiene in das Volk dringen, und auf diese Weise können die Errungenschaften und Fortschritte der hygienischen Forschungen weiten Kreisen zugänglich werden.

Gegenüber dieser wichtigen Forderung treten andere Faktoren seitens der Schule erheblich zurück.

Wir verlangen aber, daß der Schulbeginn zum wenigsten für die Kinder der Unterstufe im Sommer nicht vor 8, im Winter nicht vor 9 Uhr festgesetzt wird. Die sozialen Verhältnisse der Großstadt bringen es mit sich, daß selbst die jüngsten Altersstufen unserer Schulkinder meist erst spät ins Bett gehen können. Es ist häufig, daß die jüngeren Geschwister nicht früher schlafen gelegt werden, als die älteren, mit denen sie oft dasselbe Bett teilen. Wenn man

ihnen genügend Schlaf gewähren will, so muß man sie am Morgen länger ruhen lassen. Ein großer Teil der Kleinen muß, wie ich festgestellt, am Morgen aus dem Schlafe herausgerüttelt werden, um nicht die Schule zu versäumen. Schultechnisch läßt sich bei der Unterstufe der Schulbeginn im Sommer um 8 Uhr, im Winter um 9 Uhr durchführen. Aber auch für die älteren Kinder ist der spätere Anfang des Unterrichtes empfehlenswert und durchführbar.

Zum Schlusse, aber last not least, sei auf die schwere, aber vornehme und lohnende Arbeit der Gemeinden und des Staates in der Beschaffung billiger und gesunder Arbeiterwohnungen hingewiesen.

(Lebhafter Beifall und Dank des Vorsitzenden.)

Herr Dr. med. Th. Zlocisti-Berlin weist darauf hin, daß die Verkürzung der Schlafzeit vorzüglich dadurch verursacht werde, daß der Vater eben auch den Wunsch hat, seine Kinder zu sehen. Aber die sozialen Verhältnisse zwingen ihn, erst nach 8 ev. 9 Uhr nach Hause zu kommen. Die Mitnahme jüngerer Kinder zu Vergnügungen erklärt sich meist daraus, daß die erholungsbedürftigen Eltern niemand haben, dem sie die Kinder abends anvertrauen können. In Bezug auf die Wohnräume sei auf den Unfug der »guten Stube« besonders im Mittelstand aufmerksam gemacht.

Herr Rektor Fuhrmann-Breslau sagt zur Frage des späteren Schulanfangs, daß in Breslau in den 25 Jahren seiner Lehrertätigkeit daselbst mehrfach der Versuch gemacht wurde, für die Lernanfänger einen späteren Schulanfang anzusetzen, um ihnen eine längere Schlafenszeit zu gewähren. Von diesen Versuchen sei man aber immer wieder zur alten Praxis des gleichen Schulanfangs für alle Schüler zurückgekehrt, weil es sich zeigte, daß die Lernanfänger mit ihren älteren Geschwistern doch zur gleichen Zeit kamen, weil die Eltern von Hause zur Arbeit fort mußten und dann die Kleinen nicht allein zu Hause bleiben konnten. Bei Abstimmungen, die der Redner mit den Eltern seiner Schüler über die Frage vornahm, ob sie einen späteren Schulanfang für die Lernanfänger wünschten, ergab es sich, daß 90 % der Eltern für den gleichen Schulanfang sich aussprachen. Anders sei es aber, wenn die Schulhygiene überhaupt für einen späteren Schulanfang für alle Klassen eintreten würde.

Herr Dr. M. Cohn-Charlottenburg stimmt dem Herrn Vorredner bei.

Herr Lehrer Paul Müller-Berlin: Ich halte es für Berliner Verhältnisse für notwendig, daß im Sommer die Schule um 8 Uhr und im Winter um 9 Uhr morgens anfängt. Gerade in den Sommermonaten gehen die Kinder der einfachen Volkskreise spät zu Bett. Die Stube, die bei Tage Wohn- und sehr oft Arbeitsraum war, ist als Schlafzimmer für mehrere Erwachsene und Kinder wenig geeignet. Es haben daher die meisten Schulkinder während der kurzen Nachtruhe nicht immer körperliche Stärkung durch den Schlaf erhalten. Sie sind in den ersten Unterrichtsstunden am Morgen abgespannt; ihre Aufmerksamkeit läßt sich sehr schwer auf den Unterrichtsstoff konzentrieren. Es sprechen also hygienische und pädagogische Gründe für meine obige Forderung. Der

spätere Schulanfang hat sich auch in der Praxis bewährt. Hamburg hat ihn für alle Schulen seit mehr denn 10 Jahren, und ich habe seine Brauchbarkeit dort während meiner $2^1/_2$ jährigen Tätigkeit kennen gelernt. Es ist auch der Einwand hinfällig, daß er störend auf das Familienleben wirke. Sollte in den Geschäften, Fabriken, Bureaus die englische Arbeitszeit eingeführt werden, und für die Großstadtverhältnisse ist sie doch unerläßlich, so würde sich demnach der Umfang der Schulzeit mit dem der Arbeitszeit decken (von 9—4 Uhr). — Zum andern möchte ich auf das Kapitel »Lektüre« eingehen. Der Herr Referent betonte, daß gerade die Lektüre den Schlaf der Kinder beunruhige und somit verkürze. Wie sollte dies auch anders sein! Die Jugendlektüre, die von Nieritz, Hoffmann, Horn geschrieben worden ist, ist stofflich, sinnlich gefärbt; z. B. in dem Buche »die Negersklaven und der Deutsche« von Nieritz häufen sich die Greueltaten: auf 125 Seiten kommen 16 Greuelszenen vor. Spannung, Aufregung steigern somit das kindliche Lesebedürfnis gar schnell zur Lesewut. Auch bei der Mädchenliteratur, den sogenannten Pensionsgeschichten, können wir den Vorwurf erheben, sie seien nicht geeignet, das Kind in erster Linie geistig, sittlich und ästhetisch zu fördern. Nur das Stoffliche reizt die Kinder. Gute Schriftsteller wie Rossegger, Wildenbruch, Storm u. a. werden dann weniger gern gelesen.

Hierauf wird die Sitzung geschlossen.

Sitzung am Dienstag, dem 2. Oktober, 4 Uhr Nachmittags.

Die Verhandlungen beginnen unter dem Vorsitze des Herrn Amtsgerichtsrats Dr. P. Köhne-Berlin mit dem von Herrn Erziehungsdirektor Pastor **Plass**-Zehlendorf b. Berlin gehaltenen Vortrage

Über Arbeitserziehung.

Der Arbeit wohnt ein hoher unterrichtlicher und erziehlicher Wert inne. Die formale Aufgabe der Erziehung besteht darin, die in dem Menschen schlummernden Talente zu wecken und sie allseitig und harmonisch zu entwickeln. Die in dem Menschen vorhandenen Gaben erkennt man aber bei der geistigen Arbeit nur einseitig. Erst wenn der Lehrer seinen Zögling auch bei der physischen Arbeit beobachtet, wird er sich ein getreues Bild von seinem Seelenleben machen und auf Grund dieser besseren psychologischen Beurteilung desselben besser ihn seinen besonderen Anlagen gemäß erziehen können.

Zu einer allseitigen Entwicklung der in dem Kinde vorhandenen Talente und Kräfte gehört auch die Pflege des gebräuchlichsten Organes des menschlichen Körpers, nämlich der Hand, deren Ausbildung bisher vorwiegend der Familie überlassen wurde. Durch Zeichnen und Schreiben wird die Geschicklichkeit der Hand nicht hinreichend gefördert, denn diese Übungen schließen eine gesteigerte Kraftanspannung aus und lassen nicht die Möglichkeit freier Bewegung zu, da Arm und Hand auf der Schreibfläche gestützt werden müssen. Dieser Mangel läßt sich auch nicht dadurch beseitigen, daß man rechts- und linkshändigen Schreibunterricht fordert, der aus anderen Gründen sehr zu empfehlen sein dürfte. Die Klagen über die Ungeschicklichkeit unserer Jungen bei kleinen selbständigen Arbeitsverrichtungen werden nicht verstummen, solange in dem besten Lebensalter des Menschen die systematisch-methodische Ausbildung dieses Organes vernachlässigt wird, eine Vernachlässigung, welche sich im späteren Leben kaum wieder gut machen läßt.

Auch zu einer harmonischen Entfaltung der kindlichen Anlagen ist die physische Arbeit unentbehrlich. Ohne die Eingliederung des

Handarbeitsunterrichtes in die Schulorganismen wird die Gefahr einer einseitigen geistigen Ausbildung und der damit zusammenhängenden Überlastung und Überbürdung unserer Jugend, über die noch immer geklagt wird, nicht beseitigt werden können. Durch die praktische Arbeit wird unzweifelhaft ebenso wie durch Turnen, Spielen und dergl. ein gesunder Ausgleich geschaffen gegenüber einem unharmonischen Überwiegen einer rein geistigen Anstrengung. Während das Turnen mehr durch eine für einen kurzen Augenblick aufs höchste gespannte Kraftevolution wirkt, liegt die Wirkung der nervenstärkenden und muskelanspannenden Arbeit in einem gleichmäßig längere Dauer in Anspruch nehmenden Kräfteverbrauch und ist deshalb zu einer vernünftigen hygienischen Lebensführung von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Eine harmonisch in sich abgeschlossene Bildung besteht nicht in der Aneignung eines umfangreichen Buchwissens, das durch andere Personen erworben und überliefert ist, und in einem durch mechanische Übungen erzeugten Können. Vielmehr zu der wahren Herzensbildung gehört ein Wissen und Können, das durch eigene geistige und physische Arbeit erworben ist. Wenn mechanische Fertigkeit und gedächtnismäßig angeeignetes Wissen mit dem produktiven Können und Erfahrungswissen einen Bund schließen, und so das, was wir von den Vätern ererbt haben, erwerben, um es zu besitzen, wird man vor der Halbbildung bewahrt, an der meines Erachtens auch viele kranken, welche die höheren und höchsten Schulen unseres Landes besucht haben.

Will man die Tüchtigkeit eines Lehrers in methodischer Beziehung beurteilen, so legt man dieser Beurteilung vor allen die Frage zu Grunde, ob es ihm gelingt, die Kinder zum selbsttätigen Denken, Fühlen und Wollen anzuregen, ob er es versteht, seine Zöglinge durch eigenes Nachdenken, Urteile, Regeln und Gesetze, welche bei den jeweiligen Lehrstoffen in Betracht kommen, selbst finden zu lassen. Individuelle Selbstbetätigung macht selbständig und entspricht dem in der Kindesseele stark ausgeprägten Tätigkeitstriebe, welchem der Erzieher nicht bloß durch geistige, sondern auch durch körperliche Arbeit Rechnung tragen muß; denn durch nichts wird dieser Selbstbetätigungstrieb so sehr befriedigt, als durch Arbeit, welche seinem Erfindungsvermögen freien Spielraum läßt und Gelegenheit bietet, sich originell und produktiv zu betätigen.

Die Pädagogen dürften sich über die hohe Bedeutung des Anschauungsunterrichtes und eines methodischen anschaulichen Unterrichtes, durch welchen klare Vorstellungen, Urteile und Begriffe ver-

mittelt werden, einig sein. Die höchste Form der Anschauung ermöglicht nun aber nicht das Bild des zu betrachtenden Gegenstandes oder der Gegenstand selbst, sondern die selbsttätige Herstellung desselben. Der Arbeitsunterricht ist daher ein Anschauungsunterricht und ein anschaulicher Unterricht in höchster Potenz. Er hebt die Anschauung auf eine höhere Stufe, die Erfahrung. Dieses empirisch erworbene Wissen ist ungleich wertvoller als das durch »Bilderdienst« vermittelte. Die Kunst zu beobachten, einen Gegenstand klar und scharf mit dem Auge zu erfassen, wird durch produktive und reproduktive Arbeit am besten gepflegt. Wird der Arbeitsunterricht, wo nur immer möglich und unter besonderer Anpassung an die besonderen Aufgaben, unterrichtlichen Zwecken dienstbar gemacht, so wird die Erfahrungswissenschaft, welche in dem letzten Jahrhundert ihren umgestaltenden und erneuernden Einfluß auf fast sämtliche wissenschaftliche Disziplinen ausgeübt hat, noch weiter ihre Segnungen in dem Kulturleben unseres Volkes entfalten.

Die moderne Bewegung zur Pflege der ästhetischen Bildung, insbesondere zur Förderung des Kunstgeschmackes, mag sie, wie alle Reformideen, durch übertriebene Wertschätzung des öfteren in Gefahr geraten sein, sich in Einseitigkeit zu verlieren, ist bei weiser Beschränkung durchaus berechtigt, da eine gesteigerte Verwertung des künstlerischen Empfindens im Dienste der Erziehung dem übertriebenen abstrakten Doktrinarismus des Unterrichtswesens einen heilsamen Damm entgegensetzt und gegenüber einer einseitigen Verstandesbildung einen wohltuenden Ausgleich schafft. Die Erfolge dieser modernen, auf die Kunsterziehung unseres Volkes gerichteten Bewegung sind in erster Linie dadurch bedingt, daß durch die Einführung eines obligatorischen Handarbeitsunterrichtes Gelegenheit gegeben wird, sich künstlerisch zu betätigen und Formensinn und Farbenfreude zu pflegen, was z. B. durch Modellieren und Papparbeiten in hervorragender Weise geschieht.

Auch für die Schulung des Willens ist die Arbeit von nicht zu unterschätzender Bedeutung dadurch, daß sie den Arbeitenden zum konsequenten und zielbewußten Handeln nach einer Richtung hin nötigt, und dadurch, daß sie ihn zwingt, allerlei Schwierigkeiten zu überwinden, Präzision zu beachten und seine Energie beharrlich bis zur Herstellung des Produktes anzuspannen, erzieht sie zum Fleiß, zur Geduld, zur Aufmerksamkeit, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit, zur Selbstzucht und zur Selbstbeherrschung. Dazu kommt, daß die Arbeit bei richtiger methodischer Anleitung den Zögling mit Lust und Freude erfüllt. In dieser Arbeitsfreudigkeit besteht einer der stärk-

sten sittlichen Triebe. Gelingt es, einem gefallenen oder verwahrlosten Menschen wieder Freude und Interesse an geregelter Arbeit einzuflößen, dann darf in der Regel das Rettungswerk als gelungen betrachtet werden. Mit Recht sieht unser deutscher Kaiser in der Arbeitsfreude den Hauptzweck der Arbeit, wenn er sagt: »Ich habe gelernt, daß die Arbeit nicht um ihrer selbst willen da ist, sondern daß man in ihr seine ganze Freude finden soll.« Auch Goethe urteilt ähnlich, wenn er schreibt: »Wem wohl das Glück die schönste Palme beut? Wer freudig tut, sich des Getanen freut.« Arbeitsfreudigkeit ist nicht bloß eine der schönsten Ziele aller Arbeitsleistungen, sondern auch die Hauptquelle aller schaffenden Arbeit; denn in einer arbeitsfreudigen Seele keimen schöpferische Ideen.

Nachdem ich nun den hohen erziehlichen Wert der Arbeit beleuchtet habe, möchte ich mich mehr mit ihrer sozialen Bedeutung beschäftigen.

Alle Erziehung ist einseitig, wenn sie nicht gebührende Rücksicht nimmt auf die Entwicklung der altruistischen Triebe. Eine echt altruistische Charakterbildung ist undenkbar, wenn man den Faktor der Arbeitserziehung ausschaltet. Wer nicht arbeiten gelernt hat, fällt in der Regel der bürgerlichen Gesellschaft zur Last und darf sich nicht wundern, wenn er wie eine Drohne von der bürgerlichen Gesellschaft als nutzloses Glied entrechtet oder ausgestoßen wird. Einer der wichtigsten Grundpfeiler aller staatsbürgerlichen Tüchtigkeit, auf welcher die nationale Wohlfahrt und Gesittung aufgebaut ist, ist die Arbeitstüchtigkeit. Der Wert jeder einzelnen Persönlichkeit für den gesellschaftlichen Organismus eines Volkes und dessen kulturelle Entwicklung steigt und fällt mit seiner Arbeitsleistung und ist davon abhängig, wie weit es ihm gelingt, sich an der kulturellen Gütererzeugung zum Nutzen seiner Mitmenschen zu beteiligen; denn die beste produktive Arbeit ist der Dienst der Liebe, die fürsorgende Hingabe an andere. Diese Arbeit nennt Carlyle ein Evangelium. Er sagt: »Das letzte Evangelium für diese Welt ist, seine Arbeit zu kennen und sie zu tun. Alle wahre Arbeit ist geheiligt und in aller wahrhaftigen Arbeit liegt etwas Göttliches.«

Es wird heutzutage vielfach darüber Klage geführt, daß die Leistungsfähigkeit des Handwerkes in besorgniserregender Weise zurückgeht. Unzweifelhaft liegt eine Ursache dieser betrübenden Erscheinung darin, daß die Großindustrie durch ihre Konkurrenz die kleinen Handwerksbetriebe in ihrer Existenz erschüttert hat, und die manuelle Arbeit in steigendem Grade von der maschinellen verdrängt wird. Die Hauptschuld aber an diesem Niedergange des einst so

blühenden Handwerkes wurzelt darin, daß die Innungen nicht mehr in dem Grade wie früher für die Heranbildung eines leistungsfähigen, wirtschaftlich brauchbaren Nachwuchses Sorge tragen. Der Konkurrenzkampf drängt den Meister oft dazu, sich in Spezialarbeit zu verlieren. So wird der Lehrling für seinen späteren Beruf einseitig vorgebildet und lernt nur noch in seltenen Fällen alle in dem betreffenden Handwerk vorkommenden Arbeiten und üblichen Handgriffe kennen. Die allgemeinen Fortbildungsschulen, welche ihren Unterricht vorwiegend auf kaufmännische und zeichnerische Durchbildung beschränken und die Ergänzung und Vertiefung des von der Schule überlieferten Wissens und Könnens zu ihrer Aufgabe gemacht haben, zumeist auch nicht fachlich organisiert sind, tragen in der Regel zu der wirtschaftlichen und technischen Ausbildung der Lehrlinge nur wenig bei. Der Handarbeitsunterricht in der Volksschule, der die breite Grundlage sein könnte, auf der sich die Hebung des Gewerbes aufzubauen hätte, findet sich nur in vereinzelten Schulen und ist auch hier noch fakultativ. Kein Wunder, daß bei solchen Verhältnissen der Handwerksmeister über die Ungeschicklichkeit seiner Lehrlinge klagt, die nicht gelernt haben, Auge und Hand recht zu gebrauchen und obendrein bei dem großen Ballast des gedächtnismäßig eingepaukten Wissens, das bläht, keine rechte Freude an der Handarbeit zeigen! Kein Wunder, wenn heutzutage mancher davor zurückschreckt, sich in einem Handwerk bei einem Meister ausbilden zu lassen, der noch dazu oft genug den Lehrling nicht zu seiner Familie zieht und ihn in jämmerlicher Weise entlohnt, zumal die Ausbildung in der Fabrik hinsichtlich ihrer Einseitigkeit oft nur wenig hinter der eines Handwerksmeisters zurückbleibt. Soll unser deutsches Volk in dem Wettbewerb der Nationen um die Behauptung eines gebührenden Platzes auf dem Weltmarkte konkurrenzfähig bleiben, so wird unser gesamtes Volksschul- und Fortbildungsschulwesen in der Richtung auf eine zielbewußte Arbeitserziehung hin eine in großzügiger Weise durchgeführte Wandlung erfahren müssen.

Die Arbeit droht immer mehr ihre Poesie zu verlieren. Die Maschine, welche ihren Siegeslauf, über die Trümmer kleiner Existenzen hinwegschreitend, unaufhaltsam fortsetzt, hat die Arbeit, welche besondere manuelle Geschicklichkeit und künstlerisches und produktives Können voraussetzt, zurückgedrängt und beschränkt und an ihre Stelle eine auf dem Prinzip der Arbeitszerlegung beruhende mechanische Arbeit treten lassen. Die Arbeit befriedigt den, der sie leistet, nicht mehr in dem Maße wie zu der Zeit, als noch das Hand-

werk goldenen Boden hatte. Diesen veränderten Wirtschaftsverhältnissen ist es zuzuschreiben, daß in allen Schichten der arbeitenden Bevölkerung ein gefährlicher, arbeitsfeindlicher Sinn sich breit macht. Aus diesem wiederum entspringt jene übertriebene Genußsucht unserer jugendlichen und erwachsenen Arbeiter, welcher viele Tausende von Existenzen, ja oft ganze Familien zum Opfer fallen. Wem es gelingen würde, die Arbeit und ihre Wertschätzung wieder auf eine höhere Stufe zu stellen und gleichsam zu adeln, der würde damit zugleich auch der in den niedrigsten Pfaden sinnlicher Lust ihre Befriedigung suchenden Vergnügungssucht wohltätige, hemmende Schranken entgegensetzen.

Das Kinderschutzgesetz vom 30. März 1903 hat energisch Front gemacht gegen die namentlich in der Heimindustrie so verderblich sich erweisende Ausnutzung jugendlicher Arbeitskraft, durch welche die geistige und leibliche Entwicklung unsrer Jugend aufs empfindlichste geschädigt wird. Dieses neue Reichsgesetz betr. Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben, welches gewerbliche Beschäftigung der Jugend hinsichtlich Dauer und Lage der Arbeitszeit, hinsichtlich der Art der Arbeitsleistungen wesentlich eingeschränkt hat, verfolgt aber keineswegs den Zweck, jegliche gewerbliche Arbeit der Kinder zu beseitigen. Das hieße das Kind mit dem Bade ausschütten. Der in dem Jugendlichen vorhandene lebendige Tätigkeitsdrang, den ich mit dem Dichter den Götterdrang in der Menschenbrust nennen möchte, bedarf besonderer Pflege und Nahrung. Erst wenn das Kinderschutzgesetz, welches mehr negativen oder praeventiven Zwecken dient, durch ein entsprechendes, positiven, aufbauenden Charakter besitzendes Arbeitserziehungsgesetz für die schulpflichtige und schulentlassene Jugend ergänzt würde, wird dasselbe seine Segnungen voll zur Entfaltung bringen können.

Besonders lehrreich für die soziale Bedeutung der Arbeitserziehung dürfte die Durchführung des Gesetzes vom 1. Juli 1901 sein, betr. die Fürsorgeerziehung Minderjähriger. Der Kreis der Fürsorgezöglinge, welchen die Wohltaten dieses Gesetzes zugängig gemacht werden sollen, umfaßt vorwiegend zwei Hauptgruppen von Jugendlichen. Die eine setzt sich zusammen aus solchen Minderjährigen, die infolge des Müßigganges, der aller Laster Anfang ist, infolge mangelhafter Beschäftigung oder Unlust an der Arbeit der Verwahrlosung ausgesetzt oder bereits von ihr ergriffen sind. Die andere, bei weitem kleinere Hälfte umschließt alle, die infolge einer die geistige und leibliche Wohlfahrt des Kindes schädigenden Weise wirtschaftlich ausgebeutet wurden. In beiden Fällen war die fehlende

Arbeitserziehung das Ferment der Dekomposition, die treibende Ursache des sittlichen Verfalls. Daraus ergibt sich für den Staat eine doppelte Aufgabe: Er hat einerseits die Verwahrlosten vor allem durch eine geordnete Arbeitserziehung zu bessern und darauf zu dringen, daß das wirtschaftliche Interesse dem erziehlichen Interesse der Kinder in Erziehungsanstalten untergeordnet wird. Andererseits aber erwächst ihm hieraus eine prophylaktische Aufgabe und diese ist auch von dem Gesetzgeber in dem Motive zum Fürsorgeerziehungsgesetz gekennzeichnet worden und neuerdings auch der Statistik betr. die Fürsorgeerziehung Minderjähriger pro 1901 pag. 8 wie folgt beschrieben: »Die Frage ist nicht abzuweisen, ob denn die Schule ausreiche, um den Tätigkeitsdrang der Kinder in diesem Alter auszufüllen. In den ländlichen Bezirken gibt es Beschäftigung in Feld, Haus und Garten, bei der sich die jugendliche Kraft ausleben kann. Aber was soll das Kind der Großstadt, des Industriebezirkes, wo es von allen Seiten eingeengt und eingezwängt und durch so manche äußere Einrichtung in seinem Tätigkeitsdrange angestachelt wird, mit seiner Kraft anfangen? Wenn nicht für angemessene Beschäftigung gesorgt wird, muß es sich zum unfugtreibenden, übermütigen, frechen, verwahrlosten Straßenkinde entwickeln. Eine verständige, planmäßige Regelung der Beschäftigung der Kinder in den beiden letzten Schuljahren würde Tausende von Jugendlichen vor Verwahrlosung behüten.«

Diese Sätze reden eine deutliche Sprache. Sie decken rückhaltlos die Gefahren auf, denen unsere heranwachsende Jugend in der Großstadt ausgesetzt wird. Die wenigen Kinderhorte, deren Besuch natürlich fakultativ ist, genügen nicht, diese Schäden erfolgreich zu bekämpfen. Es steht zu erwarten, daß die Regierungen, welche sich selbst der Gefahren bewußt sind, die eine fehlende Arbeitserziehung unserer Jugendlichen heraufbeschwört, ernsthaft in Erwägung ziehen werden, wie diesen Übelständen durch gesetzgeberische Maßnahmen abzuhelfen ist. Daß ein Arbeitsunterricht auch den Volkschulen an- und eingegliedert werden kann, lehrt die Geschichte anderer Nationen. Frankreich besitzt den obligatorischen Arbeitsunterricht in seinen Volksschulen seit dem 28. März 1882. Auch in England ist die Arbeitserziehung in den Rahmen eines neuen Unterrichtsgesetzes gefaßt. Der praktische Nordamerikaner hat in der Fruchtbarmachung des Arbeitsunterrichtes in den Volksschulen wohl bisher das Beste geleistet. Im Deutschen Reiche gibt es zwei Einzelstaaten, in denen auch die Fortbildungsschule wenigstens für die schulentlassene Jugend obligatorisch ist.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich noch auf einen Punkt näher eingehen, der bei der Beurteilung der volkswirtschaftlichen Wichtigkeit der Arbeitserziehung nur selten gebührend gewürdigt zu werden pflegt. Ein verfehlter Beruf ist oft gleichbedeutend mit einem verfehlten Leben. Der Wohlstand unseres Volkes leidet besonders dadurch außerordentliche Einbuße, daß jährlich Tausende oder Zehntausende von Jugendlichen aus der Schule in Berufe abwandern, zu denen es ihnen nicht bloß an den erforderlichen Anlagen, sondern auch an dem nötigen Interesse fehlt. Wie oft laden wohlwollend gesinnte Anverwandte eine schwere Verantwortlichkeit dadurch auf sich, daß sie ihre Schutzbefohlenen dazu bewegen, einen Beruf zu ergreifen, zu dem diese sich nicht als tauglich erweisen. So segensreich und nachahmenswert die sozialen Wohlfahrtsbestrebungen zur Verhütung dieses aus verfehlter Berufswahl resultierenden wirtschaftlichen Elends sein mögen, so sind doch diese nur sporadisch vorhandenen Bestrebungen nicht ausreichend, um dem Übel der gefährdeten Berufswahl an die Wurzel zu kommen. Die Beratung des Konfirmierten bei der Wahl seines Berufes durch einen Lehrer, Arzt oder dergl. verdient volle Anerkennung. Aber solange die Schule nicht durch den obligatorischen Arbeitsunterricht den Kindern Gelegenheit geboten hat, ihre eigenen besonderen Talente und Neigungen bei der praktischen Arbeit selbst zu erkennen, wird das Kind nicht, es sei denn, daß das Elternhaus zu entsprechender praktischer Beschäftigung Ersatz bietet, vor der Wahl eines verkehrten Berufes geschützt sein. Ein Junge aber, der wie dies z. B. in München der Fall ist, in der 8. Schulklasse mit Tischlerei- und Schlossereiarbeiten beschäftigt wird oder der, wie dies in manchen Erziehungsanstalten Sitte ist, mit den Elementen von 2 oder 3 verschiedenen Handwerken bekannt gemacht wird, wird bei der Auswahl seines Berufes mit größerem Geschick verfahren, als jemand, der den zu erwählenden Beruf nur vom Hörensagen oder aus flüchtiger Anschauung kennt.

Es fällt auf, daß, trotzdem 91 % aller Berufsarten der wirtschaftlichen Handarbeit angehören, dennoch sich diese nur geringer Wertschätzung erfreut. Die einseitige Pflege der geistigen Arbeit hat eine gewisse Abneigung gegen die körperliche Arbeit in dem heranwachsenden Geschlecht gezeitigt, so daß man sogar die Meinung verbreitet findet, als komme handwerksmäßige oder industrielle Beschäftigung nur für die Schwachbegabten in Betracht. Die Folge dieser vielfach verbreiteten Ansicht ist die Überschätzung der geistigen Berufe, die stetige Zunahme des geistigen Proletariates und der damit zusammenhängenden Halbbildung, die anfangen, sich zu einem sozialen

Schaden für unser Vaterland auszuwachsen. Auf diese geringe Einschätzung der körperlichen Arbeit ist es auch zurückzuführen, daß die Reichen und die oberen Zehntausend sich hermetisch von den arbeitenden Volksklassen abschließen und zu keiner anderen Zeit Berührungspunkte mit ihnen haben als in den Stunden, da sie ihre jugendlichen Arbeiter entlohnen, zum Teil mit erbärmlichen Löhnen. Würde den führenden Klassen des Volkes der Kulturwert der Arbeit zum vollen Bewußtsein kommen, so würde damit die Kluft des zur Zeit in stetem Wachstum begriffenen Klassen- und Standeshasses sich leichter überbrücken und eine Versöhnung der sozialen Gegensätze sich anbahnen lassen.

Aus erziehlichen und sozialen Gründen ist die Arbeitserziehung für unsere schulpflichtige und schulentlassene Jugend beiderlei Geschlechtes absolut notwendig. Die vermeintlichen Hindernisse, die sich der Durchführung dieser Arbeitserziehung entgegensetzen, lassen sich bei ernsthaftem Willen überwinden, denn wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Die dagegen geltend gemachten Einwände erweisen sich bei sorgfältiger Prüfung als haltlos. Man fürchtet durch die Einführung des Arbeitsunterrichtes in den Volksschulen die reiche Fülle der bereits vorhandenen Unterrichtsstoffe in unerträglicher Weise noch mehr zu überlasten, vergißt aber dabei, daß gerade die Arbeitserziehung dazu geeignet ist, einer übertriebenen geistigen Anstrengung der Kinder gegenüber einen gesunden Ausgleich zu schaffen, einzelne zu abstrakt gerichtete Fächer konkreter zu gestalten und das mechanische Wissen und Können, welches die Überbürdung verursacht, in produktives Können und Erfahrungswissen umzusetzen. In einer Stunde Arbeitsunterricht im Schulgarten lernt bei richtiger Anleitung z. B. der Zögling mehr Naturwissenschaft als in mehreren Stunden Schulunterricht, geschweige denn, daß die abwechselnde Beschäftigung und der Aufenthalt in der freien Luft eine Belebung und Erfrischung des abgespannten Geistes notwendig nach sich zieht. Ein Lehrling, welcher von seinem Meister einseitig und viel mechanisch in Spezialarbeiten beschäftigt ist, wird, wenn ihm die fachliche Fortbildungsschule durch praktische, seine wirtschaftliche Ausbildung ergänzende und vertiefende Lehrgänge Gelegenheit zur produktiven Arbeit bietet, in dieser ganz anders gearteten Anspannung seiner leiblichen und geistigen Kräfte eine Erholung von seiner mechanischen Arbeit erblicken.

Aber leidet denn nicht die Würde des Lehrers darunter, wenn man ihn von der Höhe seiner idealen geistigen Beschäftigung in den Bereich materieller und wirtschaftlicher Aufgaben hineinzieht? Erfährt

nicht die Achtung vor dem Stande dieses Mannes, der ohnedies sich nicht über allzugroße Wertschätzung seiner Arbeit zu beklagen hat, empfindliche Einbuße? Ich bin anderer Meinung, und die Erfahrungen, welche man auf diesem Gebiete bereits gemacht hat, bestätigen dieselbe. Nichts trägt so sehr zur Hebung des Lehrerstandes bei, als wenn derselbe seine Kraft in den Dienst sozial-pädagogischer Aufgaben stellt, wenn er auf diesem z. T. noch unbebauten Gebiete Pionierarbeit leistet, wenn er durch die Lösung dieser besondere wirtschaftliche Vorteile zeitigenden Aufgaben in anschaulicher Weise dafür den Beweis liefert, daß seine Erziehungsarbeit auch in nationalwirtschaftlicher Hinsicht eine bessere Würdigung verdient. Man wird zwar nicht umhin können, nicht bloß in den fachlichen Fortbildungsschulen sondern auch in den Werkstätten der Volksschule ihm einen oder mehrere tüchtige Meister unterzuordnen. Aber den methodischen Fortschritt der Arbeit vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Entfernten, vom Konkreten zum Abstrakten zu finden, das ist ein Problem, dessen Lösung ihm zuerst zufällt. Noch mehr wird seine pädagogische Mitwirkung in Anspruch zu nehmen sein, wenn es sich darum handelt, Apparate zur leichteren Erlernung der Arbeitsmethode oder Lehrmittel zum Verständnis der physikalischen Gesetze, welche bei einem Maschinenbetrieb in Betracht kommen, oder Anschauungsmittel zum leichteren Verständnis des konstruktiven Zusammenhanges einer Maschine, die bei der Arbeit Verwendung findet, herzustellen. Was in dieser Beziehung von pädagogischer Seite geleistet werden kann, hatte ich dieser Tage Gelegenheit zu sehen. In der Königlichen Handels- und Gewerbeschule für Mädchen in Potsdam hat man z. B. mit äußerstem Geschick verschiedene Lehrapparate zum Verständnis der verschiedenen Funktionen der Nähmaschine und der diese Funktionen ermöglichenden Gesetze hergestellt, deren Nachahmung ich allen weiblichen Fortbildungsschulen empfehlen kann. Endlich wird auch die Materialien- und Warenkunde, welche auf allen Stufen der Arbeitsbetätigung zur Erhöhung der Arbeitsfreudigkeit nicht ohne Nachteil unberücksichtigt bleiben darf, nur bei tatkräftiger Hilfe seitens der Pädagogen diejenige praktische Ausgestaltung erfahren, welche notwendig ist, um sie den unterrichtlichen und erziehlichen Zwecken dienstbar zu machen. Es bedarf wohl keiner Erwähnung, daß die kaufmännisch-zeichnerische Ausbildung, der Unterricht in der Gewerbegeschichte, der Gewerbehygiene, dem Kunstgewerbe und der Gewerbeliteratur zu den ureigensten Domänen der Pädagogik gehört. Dem Lehrer gebührt bei der Durchführung des Arbeitsunterrichtes in den

Volks- und Fachschulen eine zentrale Stellung in dem aus Handwerkern, Kaufleuten und Ärzten zusammengesetzten übrigen Lehrkörper. Ich fürchte, wenn jemand eine derartige Betätigung des Lehrers auf dem Gebiete der Arbeitserziehung mit seinen Amtspflichten unvereinbar hält, dann ist er von dem bereits gerügten verhängnisvollen Wahn bestrickt, als ob die physische Arbeit gegenüber einer geistigen Betätigung als minderwertig betrachtet werden müsse.

Was nun aber die Kostenfrage anlangt, so leuchtet ein, daß daran nicht ein erziehlich und sozial so hoch wichtiges Werk, welches im Selbsterhaltungsinteresse unseres Staates unbedingt notwendig ist, scheitern darf. Wo es sich um die Erneuerung unserer gefährdeten Jugend handelt, werden auch die den Haushaltsplan unseres Staates festlegenden Körperschaften nicht versagen, wenn sie erkennen, daß bereits das gesamte Volk von der Notwendigkeit dieser Forderung durchdrungen ist. Die einmaligen und laufenden Kosten zur zielbewußten Durchführung des Arbeitsunterrichtes in allen Schulen und Fortbildungsschulen mögen ja außerordentlich hohe sein, im Verhältnis aber zu anderen volkswirtschaftlich und sozial nicht so notwendigen Ausgaben sind dieselben nur geringe. Über die Rentabilität solcher Auslagen kann man nicht im Zweifel sein. Die außerordentliche Entwicklung der Plauener Textilindustrie ist wesentlich mit auf Konto der fachlichen Fortbildungsschule zu stellen, deren Verdienst es ist, das Volk dazu befähigt zu haben, den höheren Anforderungen der technisch so hoch entwickelten Spitzenindustrie gerecht zu werden. Das Widerstreben der Meister gegen die Gründung und den Besuch der allgemeinen Fortbildungsschulen wird sich dann zweifelsohne in warme Sympathie für dieselben umwandeln und sie willig machen zur Anteilnahme an der Lösung ihrer Aufgaben und zur opferwilligen Unterstützung ihrer Bestrebungen, wenn die Fortbildungsschulen fachlich organisiert sind, und die Allgemeinbildung der Lehrlinge durch wirtschaftliche Förderung ihrer beruflichen Interessen mittels Fachunterrichtes und praktischer Arbeitslehrgänge ihre Ergänzung gefunden hat.

Die Lösung dieser Aufgabe der Erziehung der Familie und dem Lehrherrn zu überlassen, mochte diskutabel gewesen sein vor dem Aufblühen der Industrie, vor dem riesenhaften Wachstum der großstädtischen Bevölkerung, vor dem gewaltigen Umschwung der Verkehrs- und Handelsverhältnisse und vor dem Inkrafttreten der konstitutionellen Verfassung. Aber bei den heutigen veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen, wo die wichtigsten Erziehungsfaktoren unseres Volkes, zum Beispiel die Familie und die Innungen versagen,

erscheint dies nicht mehr verständlich. Tatsache ist, daß Tausende Familien der Großstädte nicht einmal mehr imstande sind, die heranwachsende weibliche Jugend wirtschaftlich heranzubilden. Tatsache ist, das 10000 Jugendliche zügellos und führerlos nach ihrer Schulentlassung ins Leben hinausstürmen, um als ungelernte Arbeiter eine vom Elternhause unabhängige selbständige Existenz zu begründen und dabei sehr oft dem wirtschaftlichen und sittlichen Ruin verfallen. Tatsache ist, daß die wenigen Einrichtungen sozialer Wohlfahrtspflege nicht im entferntesten genügen, um diesen Notstand, der sich zu einer gefährlichen Krankheit unseres gesamten Volkslebens auswächst, zu beseitigen. Ist das aber Tatsache, dann muß der Staat eingreifen und obligatorische Kinderhorte und Lehrlingshorte, wenigstens für die Gefährdeten, schaffen, muß dem Lehrplan der niederen und der höheren Schulen, für Schulpflichtige und Schulentlassene den Arbeitsunterricht angliedern oder besser gesagt eingliedern, muß fachliche Fortbildungsschulen für Stadt und Land, für die männliche und für die weibliche Jugend schaffen und zum Pflichtbesuch zwingen. Tut der Staat es nicht, so wird er die Führung und die Ausbildung des heranwachsenden Geschlechts aus der Hand geben und das zu einer Zeit, wo dasselbe am meisten gefährdet ist und von den Versuchungen des Lebens umstürmt wird, wo gewisse Bildungsstoffe, welche die Schule wegen der fehlenden Einsicht noch nicht fruchtbar machen konnte, an die Seele des Kindes gebracht werden müssen, wenn es staatsbürgerlich brauchbar werden soll.

Um einen systematisch-methodischen Aufbau dieser allgemeinen Arbeitserziehung und eine Verquickung desselben mit dem gesamten Unterricht durchführen zu können, wird der Arbeitserziehung schon in der frühesten Jugend ein gebührender Platz zugewiesen werden müssen. Auf der unteren Stufe trägt die Arbeit noch einen spielenden Charakter; denn des Kindes erste Arbeit ist das Spiel oder die ersten Arbeiten des Kindes müssen spielend betrieben werden. Sie wird in den Kinderhorten oder eigenen Kindergärtnereien im wesentlichen nach Fröbelschen Grundsätzen gehandhabt werden können. Doch muß man auch schon hier an Stelle mechanischer langweiliger Übungsarbeiten solche Arbeitsleistungen pflegen, die reproduktiver oder produktiver Art sind und in der Familie, in der Schule oder sonstwie geeignete Verwendung finden können. Die Hauptaufgabe der Schule wird es sein, eine organische Verbindung der Lehrstoffe, namentlich der naturwissenschaftlichen und mathematischen herzustellen und die Gesetze der Konzentration des Unterrichtes auch auf die Arbeitserziehung zu übertragen. Besonders empfiehlt es sich,

die in dem Unterricht gebrauchten Lehrmittel durch die Schüler selbst anfertigen zu lassen und ihnen so den Wert ihrer Arbeit unmittelbar vor die Augen zu führen. An die Stelle eines unfruchtbaren Handfertigkeitunterrichtes, der sich viel zu sehr in Übungsarbeiten verliert, hat ein praktischen Lebensinteressen dienender Handarbeitsunterricht zu treten. Auf der Oberstufe der Volksschule empfiehlt sich, wie auch die angeführte Statistik des Ministeriums des Innern angeregt hat, in den letzten zwei Jahren ein Arbeitsunterricht, dem natürlich ein noch mehr auf das praktische Leben gerichteter Charakter zu verleihen wäre, wie dies in München bereits mit Erfolg geschehen ist. Ganz besonders dringlich erscheint die Durchsetzung des Landschulunterrichts mit der Arbeitserziehung gefordert werden zu müssen, denn das beste Mittel, um der Landflucht zu steuern, ist eine planmäßige, aus praktischer Arbeit heraus gewonnene Wertschätzung, Beobachtung und Ausnutzung der die Kinder umgebenden Natur. In keiner Landschule dürfte ein Schulgarten fehlen mit biologischen, morphologischen und systematischen Gruppen, mit Baumschule und Garten für Handelspflanzen, mit Haushaltungsgarten und Topfpflanzenkultur, mit Bienengarten und landwirtschaftlicher Versuchsstation, mit Schulgartenlaboratorium und Schulgartenmuseum und endlich auch mit einer Werkstätte zur Herstellung der in der Landwirtschaft gebrauchten Gartengeräte. Jedem Werkstattbetriebe in Stadt und Land könnte für Schulpflichtige nicht weniger als für Schulentlassene ein Museum angegliedert werden, in welchem tunlichst selbstgesammeltes oder selbst hergestelltes Anschauungsmaterial für Warenkunde und Technologie aufgespeichert wird, um es entsprechend dem jeweiligen Vorstellungsvermögen des Zöglings unterrichtlich in der Volksschule oder Fachschule zu verwerten. Eine permanente Ausstellung von Arbeitsprodukten der Zöglinge würde der Arbeitsfreudigkeit und Tüchtigkeit für Lehrer und Kinder vorbildliche Anregung geben. Prämien für die besten Leistungen dürfen nicht fehlen. Diese Ausstellungen würden dann besonders wertvoll werden, wenn sie nach einheitlichen Gesichtspunkten aufgestellt würden. So empfehle ich z. B. Ausstellungen nach dem Gesichtspunkt der Erziehung zur Sparsamkeit — Resterverwendung — oder der Erziehung zur Selbständigkeit — Phantasiearbeit — oder der Erziehung zur Gemeinnützigkeit — praktische Verwendung der Arbeit im Dienste des Spiels, der Schule, der Familie und der Gemeinschaft — oder Erziehung zur Ordnung — Präzisionsarbeit — oder der Erziehung zum Kunstgeschmack. Nicht minder interessant dürften Ausstellungen sein, welche die Dienstbarmachung der Arbeit für Unterricht und

Schulzwecke veranschaulichen oder zeigen, wie sich auch zwischen Spiel und Arbeit organische Verbindungen herstellen lassen. Auf den Hochschulen würden die Laboratorien die gegebenen Werkstätten sein, in denen durch allerlei Experimente Gelegenheit zu erfahrungswissenschaftlichen Studien geboten werden müßte. Um aber auch der höchsten produktiven Arbeit, nämlich der dienenden Liebe, der selbstlosen Hingabe an andere, eine gesunde Operationsbasis zu verschaffen, dürfte es sich empfehlen, der heranwachsenden Jugend namentlich aber der weiblichen und den künftigen Erziehern des Volkes viel praktische Gelegenheit zu geben, sich an den Aufgaben der sozialen Wohlfahrtspflege aktiv zu beteiligen, wie dies hin und wieder schon auf einzelnen Gebieten freier Liebestätigkeit mit Erfolg geschehen ist. Vorhandene Ausbildungsstätten müßten mit Hilfe der Kommunen des Kreises, der Provinzen, des Staates zu sozialpädagogischen Seminaren umgestaltet oder ausgestaltet werden, Fortbildungsschulseminare müßten gegründet werden, in denen man sich neben der Ausbildung von Lehrkräften für den Arbeitsunterricht in längeren oder kürzeren Kursen auch den sonstigen Aufgaben der sozialen Erziehung zu widmen hätte. Diese Seminare müßten Pflanzstätten echten sozialen Geistes und sozialer Tugenden werden, wenn sie den an sie zu stellenden Anforderungen gerecht werden sollen. So würde sich ein methodischer Aufbau der Vorbildung, Fortbildung und Ausbildung zur Arbeitstüchtigkeit vollziehen.

Die soziale Frage ist die brennendste Frage der Gegenwart, deren Lösung viel edelgesinnte Menschen mit banger Sorge erfüllt. Möge sie nicht ihre Lösung in blutiger Revolution oder gewalttätiger Reaktion finden, sondern in einer in nüchternem Geist und doch auch in echter Nächstenliebe mit Mut und Kraft durchgeführten Reformation, einer Wandlung unseres Volkes von Innen heraus. Sie wird zuerst in voller Kraft damit einsetzen müssen, unsere Jugend zu erneuern. Von ihrer Wiedergeburt wird es vor allem und zuerst abhängen, ob den drohenden Gefahren gewehrt werden kann. Der wichtigste Hebel aber zur Durchsetzung dieser Riesenaufgabe ist die Arbeitserziehung unserer gesamten Jugend. Wer an ihr mitarbeitet, arbeitet mit an der Erneuerung unseres Volkes. (Sehr lebhafter Beifall.)

Vorsitzender, Herr Amtsgerichtsrat Dr. P. Köhne-Berlin: Herr Pastor Plaß hat das Hohelied der Arbeit gesungen. Doch die Arbeit als solche ist kein Erziehungsmittel; es kommt ganz auf ihre Gestaltung an. Wir brauchen nur an die Arbeit des Galeerensklaven zu denken. Eine methodische Arbeitserziehung durch Staat oder auch Kommune wird sich in nächster

Zeit nicht erreichen lassen. Ansätze dazu zeigen sich allerdings bereits, so in der Fortbildungsschule. Das moderne Leben legt der Erziehung der Kinder große Hemmnisse in den Weg. Das Kind hat kein Verständnis für die Arbeit des Vaters. Der Vater geht morgens in die Fabrik und schafft dort Teilarbeit. Das Kind sieht ihn nicht mehr arbeiten; wenigstens nicht etwas Fertiges schaffen. Für den Knaben kann die richtige Berufswahl nicht dadurch gewährleistet werden, daß er in der letzten Klasse etwas Handwerk lernt. Was die botanischen Museen betrifft, so meine ich, daß an Landschulen kaum solche zu finden sind. Ohne der Diskussion vorgreifen zu wollen, glaube ich, daß sie am fruchtbarsten sein wird, wenn sie pädagogische Einzelfragen erörtert.

Herr Professor Breitung-Coburg: Ich kann nicht billigen, daß die Kinder zur Industriearbeit herangezogen werden. Sie können anders beschäftigt werden. Auch haben nicht alle Kinder solch starken Tätigkeitsdrang. Dort, wo solche Werkstätten sind, kommt ein Teil gern, der andere gar nicht. Durch gesetzliche Bestimmungen wird nicht viel erreicht werden; mehr durch freie Entwicklung. Im vorigen Jahre habe ich mich im Trappistenkloster von Maria Stern, das speziell die deutsche Kultur dort verbreiten will, mit diesen Dingen beschäftigt. Wie mir der Leiter erklärte, entsprechen die Erfolge nicht den Erwartungen. Der eine oder der andere wird auf die Bahn gelenkt, auf die er hingehört. Solange die Kinder im Kloster sind, führen sie sich ganz gut; sobald sie indeß fortkommen, ist nicht mehr viel von den Erfolgen der Erziehung zur Arbeit zu merken. Doch hat die aufopfernde Tätigkeit entschieden Einfluß auf die Kriminalität. — Spiel und jugendlicher Sport sind für die Kinder notwendig. — Auf dem Lande sind die Sitten nicht so rein, wie man im allgemeinen annimmt. Die Gefahr der Verwahrlosung liegt besonders in den Familienverhältnissen. Die Kinder lernen nicht die Arbeit kennen, da sie den Vater, der in der Fabrik ist, nicht arbeiten sehen. — Es ist richtig, daß vorläufig an ein Museum auf jedem Dorf, in jeder Schule nicht zu denken ist. Es ist aber auch so gemeint, daß die Kinder sich selbst ein Museum zusammenstellen. Dazu müssen sich nur tüchtige Männer finden. — Eine Kultur, die nicht arbeitet, ist keine Kultur. Leider muß ich zugeben, daß die Kinder jetzt nicht mehr produktiv tätig sind. Wir haben uns unsere Spielsachen und Papierdrachen selbst verfertigt; der Berliner Junge kauft sie sich bei Tietz oder Wertheim.

Herr Rektor Fuhrmann-Breslau: Für die Schüler der Stadt Breslau wird seit Jahren ein Arbeitsunterricht im Gartenbau in der Art erteilt, daß die Stadtgemeinde eine Reihe großer Grundstücke für diesen Zweck zur Verfügung stellt. Auf diesen wird an viele hundert Schulknaben durch im Gartenbau ausgebildete Volksschullehrer ein intensiver Gartenbauunterricht erteilt. Jeder Knabe besitzt sein eignes Beet, pflegt dasselbe und erntet die Früchte für sich. Der Unterricht ist ein freiwilliger und wird in der schulfreien Zeit an zwei Nachmittagen erteilt. — In den fünfwöchentlichen Sommerferien läßt ferner die Stadt Breslau an viele hundert Schulknaben Handfertigkeitsunterricht unentgeltlich durch fachmännisch gebildete Lehrer erteilen. Auch dieser Unterricht ist ein frei-

williger. — Eine obligatorische Einführung von Arbeitsunterricht in den Lektionsplan der Volksschule sei wegen Überbürdung der Volksschule mit Wissensfächern untunlich.

Herr Direktor Pastor Seiffert-Strausberg (Mark): Zuerst möchte ich mit Genugtuung konstatieren, daß sich der Herr Vortragende diesmal in seinen Ausführungen durchaus positiv gehalten hat, wenn ich auch bei seinen weitschauenden Schlußfolgerungen ihm als nüchterner Praktiker nicht folgen kann. Doch auf eins muß ich hier prinzipiell eingehen. Unser Herr Redner hat (gerade wie es in Sektion B auch von Herrn Direktor Pabst-Leipzig in seinen Ausführungen geschah) leider vollständig den großen Unterschied zwischen Handfertigkeitsunterricht und Arbeitserziehung verkannt. Beides ist notwendig und muß in allen Volkskreisen, wie es beide Herren Referenten durchaus anerkennungswert wünschen, mehr betätigt werden. Aber der Handfertigkeitsunterricht gehört zu den allgemein-bildenden Unterrichtsfächern sowohl in der Volksschule wie noch nötiger in den Schulen für höhere Stände. Er dient, wie Schreiben, Zeichnen, Gesang, Turnen, als weiteres Lehrfach dazu, die leiblichen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen zur vollen Harmonie auszubilden, er muß darum nach schulmethodischen Grundsätzen und Zielen ein- und durchgeführt werden. Ganz etwas anderes dagegen ist die Arbeitserziehung in den Erziehungsanstalten für verwaiste oder verwahrloste Kinder. Hier liegt ein anderer, ein sittlicher und praktischer Zweck vor. Dieser muß zu dem Handfertigkeitsunterricht noch hinzukommen. Die übrige Jugend, welche in geordneten Familien aufwächst, wird eine spezielle Arbeitserziehung nicht nötig haben, da sie die Idee der Pflichtmäßigkeit und der inneren Befriedigung wirklicher Arbeit an den guten Vorbildern ihrer Eltern oder erwachsenen Geschwister vor Augen hat. Wenn wir aber in Preußen 25000 Fürsorgezöglinge meist aus den schlechtesten Familien des 5. Standes erhalten, in denen Arbeitsscheu und Trunksucht, Vagabondage und Diebstahl zu Hause sind, dann werden Sie uns zugeben, daß wir mit dem intellektuell-leiblichen Handfertigkeitsunterricht diesem großen Übel nicht beikommen können. Hier gilt es den arbeitsscheuen Kindern erst einmal den Begriff einer wirklichen Arbeit beizubringen. Hier müssen sie nicht zu spielender ästhetischer Betätigung bloßer bildender Handfertigkeit geführt werden, sondern sie müssen durch die Pflicht des Gehorsams an die staatsbürgerliche Pflicht der Werte-schaffenden Arbeit gewöhnt werden; dann wird ihnen durch das Gefühl der Befriedigung nach einer vollbrachten Arbeit und durch die allmählich wachsende Erkenntnis der individuellen wie sozialen Nützlichkeit jeder wirklichen praktischen Arbeit immer mehr das sittliche Gefühl der eignen Freude an der Pflichtarbeit erwachsen.

Herr Schulinspektor Sofus Bagger-Kopenhagen teilt mit, daß man in Dänemark bemüht ist, zahlreiche Sammlungen, wie sie der Ref. beschrieben hat, und auch Schulgärten verschiedener Art herzustellen. Die Schule muß aber freier, beweglicher und praktischer eingerichtet werden, wenn die Arbeitserziehung als organisches Glied eintreten soll.

Herr Dr. Max Hirsch-Kudowa: Der erzieherische Wert der Arbeit

liegt nicht in der rohen, sondern in der eine manuelle Geschicklichkeit voraussetzenden Arbeit. Bei der Krankheit, deren Hauptcharakteristikum das Fehlen des Willens ist, der Neurasthenie, sah man, daß sie mehr bei den einseitig Gebildeten vorkommt, namentlich den geistig Überarbeiteten. Nun wollte man durch rohe Arbeit (Holzhauen) die Lücke in der harmonischen Bildung ausfüllen; aber man erreichte nichts. Erst als man die aufbauende Arbeit, die eine manuelle Geschicklichkeit voraussetzt, an die Stelle der abbauenden setzte, trat der Erfolg der Arbeit ein. Zu der Frage der Geschicklichkeit der Kinder von Handwerkern ist darauf hinzuweisen, daß das »Meisterskind« als Lehrling bevorzugt ist. Durch die Fabrikarbeit ist nun diese Ausbildung des Kindes unmöglich gemacht. Einen Ersatz könnte die Heimarbeit bieten. Sie ist sehr wertvoll; nur darf kein Mißbrauch damit getrieben werden. Es ist ebenso verwerflich, daß man ein 3jähriges Kind, wie daß man einen 80jährigen Greis arbeiten läßt. Die Heimarbeit soll man nicht bekämpfen, nur ihren Mißbrauch.

Hierauf wird mit Rücksicht auf die vorgerückte Zeit einem Antrag auf Schluß der Debatte stattgegeben und dem Herrn Vortragenden das Schlußwort erteilt.

Herr Direktor Pastor Plaß-Zehlendorf: Die von mir in meinem Referate skizzierten Forderungen betr. die Eingliederung eines obligatorischen Handarbeitsunterrichtes in die Lehrpläne aller Schulen und betr. die Einführung einer obligatorischen Fortbildungsschule für die männliche und weibliche Jugend, für Stadt und Land sind als zu weit gehende bezeichnet worden. Ich gebe zu, daß sich diese Forderungen wohl nicht in den nächsten 10 Jahren verwirklichen lassen. Das Fürsorgeerziehungsgesetz wurde erst geschaffen, nachdem seit 1833 Wichern und vor ihm schon Pestalozzi und Adalbert von der Recke die Grundlagen zu der Durchführung der Fürsorge an den Verwahrlosten geschaffen hatten, und das Verständnis für die Notwendigkeit dieses Gesetzes den breitesten Schichten der Bevölkerung zum Bewußtsein gekommen war. So wird auch der Staat erst dann sich daran machen, aus sozial-politischen und sozialpädagogischen Beweggründen heraus Arbeitserziehungsgesetze zu schaffen, wenn die berufenen Fachmänner und die soziale Wohlfahrtspflege die erforderliche Pionierarbeit auf diesem Gebiete beendet haben und von der Notwendigkeit dieser Forderungen die breiten Massen des Volkes durchdrungen worden sind. Wenn meine Grundsätze betreffend die Organisation des Arbeitsunterrichtes von zu hohem Idealismus gezeugt hätten, so sehe ich darin nicht einen Vorwurf gegen dieselbe, sondern empfinde es als eine Genugtuung. Richtlinien für die Durchführung der Arbeitserziehung, welche nicht ideal gehalten sind, würde ich für unbrauchbar erklären. Besonders ist es einigen Herren aufgefallen, daß ich auch für Landschulen Arbeitsmuseen zur Förderung der Liebe zu der Natur und zu den landwirtschaftlichen und gärtnerischen Berufen gefordert habe. Ich muß diese Forderung aufrecht erhalten, da zur Verwirklichung derselben nur wenige oder gar keine Kosten verursacht werden, wenn Lehrer und Schüler tunlichst darauf bedacht sind, diese Anschauungsmittel für die Museen selbst zu sammeln und selbst herzustellen. Ich habe in meiner Anstalt während

eines Zeitraumes von $1^1/_2$ Jahren 8 verschiedene Museen, z. B. für Schulgarten, Holzbearbeitung, Lederbearbeitung, Textilbranche u. dergl., eingerichtet, ohne daß ich dazu besondere Mittel vom Kuratorium erbeten habe. Die Lehrmittel für Warenkunde, die Apparate zur Erlernung der Arbeitsmethode und die Lehrgänge werden größtenteils selbst von Kindern und Erziehern der Anstalt angefertigt. Endlich möchte ich noch gegen die Behauptung Front machen, als ob die Arbeit der einzige Faktor der Erziehung in dem Kulturleben unseres Volkes sei, als ob sie der Kulturfaktor *κατ' ἐξοχήν* wäre. Ich glaube, die hohe kulturelle Bedeutung der Arbeit in meinem Vortrage gebührend gewürdigt zu haben, um nicht mißverstanden zu werden, wenn ich damit schließe, daß ich die Religion, welche zur Wandlung und Erneuerung eines Volkes von innen heraus notwendig ist, einen noch wichtigeren Kulturfaktor nenne. Ohne sie wird ein Volk trotz gesteigerter Arbeitstüchtigkeit, wie die Geschichte gelehrt hat, dem sittlichen Verfalle preisgegeben.

Hierauf folgt der Vortrag des Herrn Schriftstellers **A. Damaschke**-Berlin, Delegierten des Vereins der Deutschen Bodenreformer, über

Wohnungsnot und Kinderelend.

Im Anfang des Jahres 1905 erregte ein Mordprozeß in Berlin großes Aufsehen. Der Zuhälter Berger wurde angeklagt und später auch schuldig gesprochen, das 10 jährige Mädchen Lucie Berlin ermordet und den zerstückelten Leichnam beiseite geschafft zu haben. Der Prozeß entrollte eine Reihe von ergreifenden Bildern aus dem Berliner Mietskasernenleben. Man sah ehrliche Arbeiter, kleine Handwerker und Dirnen mit ihren Zuhältern in engster Enge auf demselben Flur miteinander wohnen, Kinder, die »selbstverständlich« mit allen verkehren und auch die Dirne als »Tante« und den Zuhälter als »Onkel« betrachten, ihnen kleine Dienste leisten, ja, bei ihnen vielleicht noch lieber sind als bei der benachbarten Putzmacherin oder Näherin, weil jene leichter ein wenig Glanz oder Süßigkeit abzugeben bereit sind. Daß das Haus, in dem der Mord geschah, 108 Mietsparteien umfaßte, also mehr Einwohner zählte, als manches kleine Dorf, wurde als etwas Merkwürdiges von vielen angestaunt. Man stellte sich vielleicht einen Augenblick mit Entsetzen die Folgen eines solchen Mietskasernenwesens vor und war zufrieden, daß man sich und die Seinen weit genug von solchem Elend sah. Im allgemeinen aber tröstete man sich mit dem Gedanken, daß dieses Haus nur eine seltene Ausnahme sei. Und doch weiß jeder, der die Verhältnisse kennt, daß eine solche Mietskaserne keine Ausnahme bildet.

Die Behausungsziffer, die noch im Jahre 1875 für Berlin 58 betrug, war im Jahre 1900 schon auf 77 gestiegen. In der nörd-

lichen Rosentaler Vorstadt beträgt diese Durchschnittsziffer 114, in der jenseitigen Luisenstadt 120.

Jeder weiß, was für Möglichkeiten Durchschnittszahlen auch nach der schlechten Seite gestatten.

Der Mordprozeß Berger ist schnell vergessen worden. Irgend eine neue Sensation hat ihn und das, was er enthüllte, bald wieder in den Hintergrund gedrängt. Andere Prozesse, die in den kurzen Stunden einer Sitzung erledigt werden, vermögen nicht einmal wie er eine flüchtige Erregung hervorzurufen. Gleichgültig gleitet das Auge der meisten beim Frühstückstisch darüber hin.

Ich will nur noch einen Auszug aus einer Gerichtsverhandlung mitteilen, der mir gerade zur Hand ist.

Vier Kinder sind angeklagt, der 12jährige Max Maaß, seine Schwester, die 14jährige Amanda Maaß, der 12jährige Karl Rossow und der 13jährige Anton Pawlick. Die Kinder werden wiederholter Sittlichkeitsverbrechen, Max Maaß und Karl Rossow auch der Blutschande beschuldigt. Zeugen in diesem Prozeß sind Knaben und Mädchen, die sich derselben Straftaten schuldig gemacht hatten, die aber noch nicht angeklagt werden konnten, weil sie noch nicht 12 Jahre alt waren! Die Verhandlung findet unter Ausschluß der Öffentlichkeit statt. Das Urteil lautet: Max Maaß 9 Monate, Amanda Maaß 12 Monate, Karl Rossow und Anton Pawlick je 3 Monate Gefängnis. Aus der Urteilsbegründung geht hervor, daß nach polizeilicher Auskunft die Eltern der Angeschuldigten in den ärmlichsten Verhältnissen lebten, daß sie auf Wohnungen angewiesen waren, die nur aus einer Stube, im günstigsten Falle aus einer Stube und Küche bestanden.

Solche Prozeßberichte bilden Dokumente, die für unsere Kulturgeschichte mehr Wert haben als manches, was mit flimmerndem Glanz und anspruchsvollem Lärm den Markt des Tages erfüllt. Aber auch sie werden flüchtig gelesen und schnell vergessen.

Und Tausende und Zehntausende leben in unseren deutschen Städten dahin, die besser Bescheid wissen im »klassischen« Altertum oder in der Kultur der Inder oder Japaner, als in den Verhältnissen, unter denen an ihrer Seite deutsches Volk wirklich arbeitet, lebt und vor allen Dingen wohnt. Auch hier gilt das bittere Wort, das einst der alte KARL SIMROCK, wenn auch in anderem Zusammenhang, prägte:

In Rom, Athen und bei den Lappen,
Da spähten wir jeden Winkel aus,
Und darum müssen wir auch tappen
Fremd in dem eignen Vaterhaus!

Und das ist nicht nur in unseren großen Städten, sondern auch in kleineren Orten so. Der Volkswirt Dr. STILLICH erzählt in seinem Buche über die Spielwarenindustrie des Meininger Oberlandes, daß der Pfarrer des Ortes, bei dem er sich nach den allgemeinen Verhältnissen der Hausindustrie erkundigt habe, ihm die Versicherung gab, »daß in seiner Ortschaft die Leute gut und angenehm wohnen und daß eine Wohnungsfrage nicht existiere«.

Was STILLICH aber in diesem Orte wirklich sah, das beschreibt er also:

»Wir beginnen unsere Wanderung und machen bei dem Häuschen eines Drückers halt, das äußerlich noch wenig von dem verrät, was uns im Innern erwartet. Durch die niedrige Tür treten wir in einen heißen, dunstigen, mit Staub gesättigten Raum, wo uns die dort versammelte Familie, bestehend aus Mann, Frau und einem Häuflein von 7 Kindern, erstaunt anblickt. ...«

»Den Hauptraum nimmt ein langer hölzerner Tisch ein, auf dem geknetet und gedrückt wird. In der einen Ecke steht noch ein kleiner Tisch, auf dem gekochte Kartoffeln liegen. ... Außer einer Bank existiert für die 8 Personen (von dem Säugling abgesehen) nur ein Stuhl. An der entgegengesetzten Seite steht ein Ofen, der eine unerträgliche Hitze ausstrahlt, in der Mitte des Raumes eine Wiege mit einem vor einigen Tagen geborenen, schmutzigen Kinde. Zum Waschen dient eine Schüssel, aus welcher nachher wieder gegessen wird.«

»Man stelle sich die heiße, von Staub erfüllte Luft in diesem Raume von 40 cbm Inhalt vor. Die Fenster dürfen nicht geöffnet werden, damit die Puppenteile gut trocknen! Kommt die Nacht und mit ihr die Ruhe, so sind die 6 Kinder der Familie auf einen engen mit diesem Zimmer verbundenen Raum angewiesen, in dem gerade zwei Betten Platz haben, dann liegen je zwei zu Häupten und je eins zu Füßen, immer drei in einem Bett.«

Ja das Schlafen der Kinder! Eine Lehrerin, BERTHA JORDAN, hat einmal in der bodenreformerischen »Deutschen Volksstimme« 1902, S. 517—521 erzählt, wie deutsche Kinder schlafen. Erschütternde Bilder, von denen jedes einzelne eine Anklage ist gegen Staat und Gemeinde, aber auch gegen die Schule, die nicht Zeugnis ablegt für das Recht der Kinder, für deren geistige, sittliche und körperliche Ausbildung sie doch ein großes Stück Mitverantwortung zu tragen hat.

Wie groß die Unkenntnis auf diesem Gebiete selbst in den Kreisen ist, die pflichtgemäß die Dinge kennen müßten, zeigte eine Untersuchung, die der Magistrat in Halle auf Anregung aus Bodenreform-Kreisen vor einigen Jahren unternahm. In einem einzigen Polizeirevier fand man **148** Wohnungen, die auf den Kopf des Bewohners nur halb soviel Luftraum enthielten, wie er in jedem Zuchthaus und Gefängnis gewährleistet ist. Der amtliche Bericht gibt selbst zu, daß Zustände »die niemand für möglich gehalten hätte« festgestellt werden mußten:

»In einer Wohnung schliefen 3 Söhne von 10 bis 24 Jahren und 2 Töchter

von 13 und 19 Jahren mit der Mutter zusammen in einem Zimmer, das nur 25 cbm Luftraum hatte« (DAMASCHKE, Aufgaben der Gemeindepolitik. 5. Auflage. Jena, Verlag Gustav Fischer, 1904. Preis 1,50 M. S. 213).

Wer aber glaubt, daß es sich hier um Einzelerscheinungen handelt, erschütternd zwar in jedem Fall, aber doch nicht um typische Bilder, die für die Lebensführung eines großen Teiles unseres Volkes als zutreffend gelten müssen, der kennt die Verhältnisse nicht.

Es sind entscheidend auch hier nur die trockenen Zahlen der Wohnungsstatistik. Ich will Sie nicht ermüden. Vom Standpunkt der Erziehung aus müßte jede Familienwohnung als ungenügend angesehen werden, die nur einen einzigen heizbaren Raum enthält. Wer das Familienleben kennt mit den Tagen der Geburt, der Krankheit usw., der muß wissen, daß eine Scheidung zwischen Eltern und Kindern und bei den erwachsenen Kindern auch nach dem Geschlecht dringend geboten ist. Besteht aber die ganze Familienwohnung nur aus einem benutzbaren Raum, so ist sie natürlich nicht möglich. Einzimmerige Familienwohnungen aber bilden in unseren wachsenden Industrieorten überall einen außerordentlich hohen Bruchteil aller Wohnungen. Wie furchtbar müssen die Verhältnisse nun erst werden, wenn die einzimmerigen Wohnungen auch noch »übervölkert« sind! »Übervölkert« nennt die preußische Statistik, die hier ein übergroßes Maß von Bescheidenheit zeigt, Wohnungen erst, wenn auf einen heizbaren Raum sechs und mehr als sechs Personen verschiedenen Alters und Geschlechts dauernd als Bewohner kommen.

Auch solche »Wohnungen« gibt es an unserer Seite noch nach Tausenden.

Am 1. Dezember 1900 wurden solcher »Wohnungen« gezählt:

in Barmen . . .	4399,
» Magdeburg . .	4501,
» Königsberg i. P.	5302,
» Breslau . . .	7060,
» Berlin	27792.

Wer in diese Dinge einmal hinein gesehen hat, muß erkennen, daß er hier an einer Grundfrage unseres ganzen sozialen Problems steht, und daß viel andere Arbeit auf geistigem, auf künstlerischem, auf sittlichem, auf gesundheitlichem Gebiet einfach zur Unfruchtbarkeit verdammt ist — einem Schöpfen mit bodenlosem Gefäß vergleichbar —, wenn nicht hier ein grundlegender Wandel geschaffen wird.

Erzieher, denen es ernst ist mit den Schicksalen ihrer Kinder, dürfen hier ihre Augen nicht verschließen!

Was helfen prächtige Schulpaläste mit den modernsten Einrichtungen, wenn die Kinder aus ihnen hinausgehen in überfüllte

Hofwohnungen ohne Licht und Luft? Was hilft der feinste, Geist und Gemüt bildende Unterricht, wenn zu Hause keine Möglichkeit ist, die Reinheit und Keuschheit der Seele zu bewahren?

Der große deutsche Volkswirtschaftler, der auch einmal preußischer Kultusminister war, Rodbertus, hat einmal dieser Erkenntnis den Ausdruck gegeben: »Der Schmutz und die Not des Hauses werden ewig zu nichte machen, was der Unterricht der Schule bewirken soll.«

Ja, Prof. Rein hat Recht, wenn er in seinem bekannten »Grundriß der Ethik« (Osterwieck i. H., Verlag von Zickfeldt) ausführt: »Die Wohnungsfrage ist eine im eminenten Sinn sittliche, für die arbeitenden Schichten steht sie geradezu im Mittelpunkt der Lebensinteressen.«

Wie kann nun der Erzieher daran helfen, daß Wohnungsverhältnisse entstehen, in denen die Saaten, die er in seinem Unterrichte streut, auch wirklich aufgehen und Frucht bringen können?

Der deutsche Lehrerstand hat in der Frage der gewerblichen Kinderarbeit seine Pflicht erfüllt, trotz aller Verkennungen, Anfeindungen und Hindernisse. Er hat nicht geruht, bis die Gesetzgebung wenigstens den Anfang einer Besserung gesichert hat. Noch größer und schwerer, aber im gleichen Maße wohl auch folgenreicher und wichtiger würde es sein, wenn der deutsche Lehrerstand als solcher den Kampf um die Wohnungsreform als ein Stück Pflicht erkennen würde!

Seine Bildung wird ihn vor dem Irrweg schützen, als wenn es sich hier um die Schuld einzelner Persönlichkeiten, etwa einzelner Hausbesitzer, handele. Er wird bald erkennen, daß es hier allein darauf ankommen kann, große wirtschaftliche Zusammenhänge in ihrem Verhältnis von Ursache und Wirkung klar zu legen. Jedes Eindringen in die Materie selbst wird zu der Erkenntnis führen, daß die Wohnungsfrage im letzten Grunde eine Bodenfrage ist, daß der Umstand, daß man unser Vaterland im eigentlichen Sinne des Wortes zu einem Gegenstand des Schachers und der Ausbeutung hat werden lassen, die Ursache der Not ist, unter der heute ein großer Teil unseres Volkes an Leib und Seele verdirbt.

Ein Blick in die Geschichte unseres Volkes zeigt, daß es nicht immer so war. Im ganzen Mittelalter sorgte die altgermanische Einrichtung der »Erbleihe« dafür, daß jeder Bürger zu einem gesicherten Heim gelangen konnte. Wir in Preußen danken es den Hohenzollern, daß sie dieses alte deutsche Recht noch mit Bewußtsein aufrecht gehalten haben, als es im übrigen Deutschland schon zum Teil in Vergessenheit geraten war. Die Edikte des Großen Kurfürsten von 1666—67, Friedrich Wilhelms I. von 1721 und 22 bestimmen aus-

drücklich, daß jeder Mißbrauch mit städtischem Bauland ausgeschlossen werden müsse. Wer ein halbes Jahr eine »wüste Stelle« liegen ließ, ohne darauf eine Werk- oder Wohnstätte zu errichten, der verzichte damit auf das Eigentumsrecht. Jeder, der komme und auf dieser Stelle mit einem Bau beginne, werde dadurch ohne jedes Entgelt Eigentümer des Bodens. Friedrich der Große setzte diese Politik planmäßig fort.

Kaum drei Menschenalter ist es her, daß die Erweiterung unserer Städte, die Schaffung neuer Wohnplätze, der Privatspekulation überlassen worden ist. Zu welchen Folgen das geführt hat, weiß heute jeder, der mit sehenden Augen auch in das Kinderleben unserer Zeit blickt. Um hier grundsätzliche Wandlung herbeizuführen und den Mißbrauch mit dem vaterländischen Boden auszuschließen und — um mit dem alten Bibelwort zu reden — Zustände zu ermöglichen, »daß das Volk im Lande sicher wohne«, hat sich nun eine Bewegung unter den modernen Kulturvölkern aufgetan, die bereits in den angelsächsischen Ländern die Gesetzgebung bestimmend beeinflußt und die auch in Deutschland unter dem Namen der »Bodenreform« schnelle Fortschritte macht.

Diese Bewegung hat in unserer parteizerklüfteten Zeit durch die Macht ihrer Wahrheit erreicht, daß aus allen politischen und religiösen Lagern sich in ihr Menschen zu gemeinsamer Arbeit zusammengefunden haben. Mit den angeschlossenen Korporationen beträgt ihre Zahl schon heute im deutschen Sprachgebiet über 500 000.

Es ist ein Ruhm des deutschen Lehrerstandes, daß er prozentualiter am stärksten in dieser Bewegung vertreten ist. Welche einzelnen Maßnahmen auf dem Gebiete der Bauordnung, der Besteuerung — Steuer nach dem gemeinen Wert, Zuwachssteuer —, des Erbbau- und Wiederkaufsrechts, der Organisation des Realkredits der Bund Deutscher Bodenreformer im einzelnen vorschlägt, muß an dieser Stelle füglich unerörtert bleiben. Aber wenigstens prüfen sollte ein jeder Erzieher, der seine Aufgabe ernst nimmt, diese Bewegung. (Drucksachen versendet auf Verlangen kostenlos die Geschäftsstelle des B. D. B., Berlin, Lessingstr. 11.)

Nur eine Einzelfrage will ich hier noch mit einem Wort streifen. Der Bund fordert, daß das Gemeindegrundeigentum planmäßig zu vermehren sei. Es soll dann zunächst dazu benutzt werden, daß den Menschen, die in luft- und lichtarmen Höfen drei, vier, fünf Treppen hoch wohnen, durch die Gemeinde die Benutzung eines Stückchen Bodens ermöglicht werde; den wurzellos Gewordenen soll wieder ein Zusammenhang mit der Mutter Erde geschaffen werden.

Es ist ein erfreuliches Zeichen unserer Zeit, daß dieser Gedanke in schnellem Siegeslauf begriffen ist.

Ein Fehler, scheinbar nur formeller Art, aber sollte dabei überall von vornherein vermieden werden: Man nennt diese städtischen Pachtgärten, oft aus irgend einer faulen Gewohnheit heraus, »Arbeiter-Gärten«, auch wohl in einzelnen Gemeinden »Proletarierland«.

Eine solche Bezeichnung ist sachlich falsch und taktisch durchaus verfehlt, weil es weiten Kreisen des Mittelstands, die ebenfalls Verlangen nach Gartenland haben, die Beteiligung an der Benutzung des städtischen Landes erschwert. Die Bezeichnung »Schrebergärten« (nach dem menschenfreundlichen Arzt Dr. Schreber, der in Leipzig für diese Einrichtung tätig war) unterliegt, als eine neutrale, keinem Bedenken. Am einfachsten wird immer die Bezeichnung »Familiengärten« sein, die ja auch mehr und mehr in Aufnahme kommt.

Am ältesten ist die Einrichtung der Familiengärten in Kiel. Dort richtete man im Jahre 1838 59 »Armengärten« ein. Im Jahre 1868 hob man den unglücklichen Namen auf und die Beschränkung der Einrichtung auf Arbeiter. Man ließ vielmehr jedermann als Pächter zu. Aus den 50 Gärten sind heute gegen 3000 geworden. Die Größe ist die ursprüngliche geblieben. Jeder Garten faßt 420 qm. Neuangelegte Gärten werden öffentlich ausgeboten und erzielen etwa 15 M. Jahrespacht. Der Pachtpreis wird seitens der Stadt nie gesteigert. Die Familie bleibt unbehindert im Besitz ihres Gartens, bis das Land zu öffentlichen Zwecken gebraucht oder der Bebauung erschlossen wird.

Etwa 3000 »Schrebergärten« besitzt auch die Stadt Leipzig. Doch ist hier, was in Kiel nicht der Fall ist, die Weiterverpachtung gestattet, wodurch ein Handel mit den Gärten möglich wird, bei dem mancherlei unerwünschte Begleiterscheinungen nicht zu verhindern sind.

Wie groß das Bedürfnis nach diesen Gärten ist, zeigt jeder einzelne Versuch. Sehr oft sind Bürgermeister und Stadträte der Meinung, daß »unsere« kleinen Leute gar kein Verlangen nach Gartenland haben, daß es sich nicht lohne, vom gewohnten bequemen Wege der bisherigen Ausgabe städtischen Geländes im großen abzuweichen. Da gilt es dann, nicht abzulassen und zähe weiter zu drängen unter Hinweis auf die günstigen Erfahrungen in Magdeburg, Glogau, Paderborn, Charlottenburg, Frankfurt a. M., Königshütte und nicht nachzulassen, bis wenigstens ein Versuch ermöglicht ist. In wohl fast allen Fällen wird der eine Versuch genügen, um die Zweifler zu überzeugen. Überall wird das Verlangen nach Familiengärten in

elementarer Weise durchbrechen, und der Segen dieser Verwertung des Gemeindegrundeigentums wird bald genug klar zutage treten.

Es ist in der Tat etwas Großes darum, wenn unsere Stadtkinder irgend einen Platz Erde gewinnen, auf dem sie von rechtswegen sein können, auf dem sie sich frei bewegen dürfen, ohne den Gefahren des Hofes und der Straße ausgesetzt zu sein. In der Pflege der Blumen und in der Freude an ihnen liegt ein ästhetisches und ethisches Erziehungsmoment, das nicht gering einzuschätzen ist, und in dem Gemüse- und Obstgenuß, den der eigene Garten ermöglicht, kann eine wichtige Verbesserung der Lebenshaltung liegen. Der Arbeiter, der kleine Geschäftsmann und Beamte, die aus der dumpfigen Fabrik oder sonstigen Arbeitsstätte an heißen Abenden ungern in die ebenso dumpfige überfüllte Hofwohnung zurückkehren, werden gern mit den Ihrigen die Abendstunden draußen in der Laube des Gartens zubringen und andere Erholungen in Bierlokalen usw. leicht dafür aufgeben.

Ich wiederhole: Die Frage der Familiengärten ist eine einzelne Frage aus einem großen Arbeitsgebiet voller schwerer Probleme. Aber wenn es das Schicksal unserer Kinder gilt, wird keine Aufgabe zu groß und zu schwer erscheinen dürfen. Noch haben alle großen Pädagogen von PESTALOZZI an über DIESTERWEG bis REIN den Mut gehabt, den sozialen Verhältnissen, die den Seeleninhalt unserer Kinder so stark bestimmen, ins Auge zu sehen. Wir suchen abzuwehren alles, was an schädlichen Einflüssen an das Seelenleben der Zöglinge herantreten könnte, und wir sollten die Augen schließen vor dem Wohnungselend, vor den Gefahren sittlicher und gesundheitlicher Art, die Hunderttausende unserer Kinder fast zwingend in Unreinheit und Schmutz hineinsinken lassen?

Wer das deutsche Volk lieb hat und daran bauen helfen will, daß dieses unser Vaterland auch ein Kinderland werde, in dem Menschen heranwachsen können, gesund an Leib und Seele, — der helfe, daß das düstere Kapitel Wohnungsnot und Kinderelend aus unserem Kulturleben gestrichen werde! (Sehr lebhafter Beifall der zahlreichen Zuhörerschaft.)

Vorsitzender, Herr Amtsgerichtsrat Dr. P. Köhne-Berlin: Ich danke dem Herrn Referenten für seine tiefgründigen und mit so großer Wärme vorgetragenen Ausführungen; ich danke ihm aber noch besonders für seine Selbstbeschränkung, weil er vermieden hat, die große Frage der Bodenreform hier aufzurollen, welche uns natürlich weit über die Grenzen unserer Aufgabe hinausführen würde.

Darüber werden alle Kenner einig sein, daß die Wohnungsfrage eine

der allerwichtigsten für das Gedeihen der heranwachsenden Jugend ist, und daß deshalb die Verbesserung der Wohnungsverhältnisse der unteren Klassen auch für uns das Ziel ernsten Strebens sein muß. Nur möchte ich dem Herrn Referenten darin widersprechen, daß alle oder die meisten Schäden ungünstigen Wohnens durch den Eigenbesitz eines Gartens oder eines kleinen Fleckchen Landes beseitigt würden. Die ganze Peripherie Berlins ist bekanntlich von den sogenannten Laubenkolonien umgeben, Pachtgärten kleiner Leute. Diese Laubenkolonien sind aber nicht nur das Objekt zahlreicher Einbrüche — besonders zum Zwecke des Taubendiebstahls — sondern auch der Schauplatz zahlreicher geschlechtlicher Verfehlungen halbwüchsiger Knaben und Mädchen. Ich eröffne nunmehr die Diskussion.

Frl. Dr. jur. Duensing-Berlin: Ich habe manche Erfahrungen gemacht als Geschäftsführerin der Zentralstelle für Jugendfürsorge. Zu uns kommen täglich die Anverwandten und Vormünder, bitten und klagen: »Nehmen Sie sich doch unseres Mädchens an, es hat unser Haus verlassen« oder »Der Knabe schwänzt die Schule« oder »Unser Junge verläßt eine Lehrstelle nach der andern« usw. Forscht man dann nach, so findet man die traurigsten Wohnungsverhältnisse. Ein Beispiel: Vater, Mutter, ein Schlafbursche, 8 Kinder, die ältesten 19 und 18, das kleinste 5 Jahr, zusammen in einer Wohnung, bestehend aus Wohnzimmer mit 3 Betten, Küche und Korridor. Der älteste Knabe ist im Gefängnis, weil er sich unsittlich an seinen kleinen Schwestern von 8—9 Jahren vergangen hat. Der heranwachsende von 14 Jahren hat dasselbe versucht. Die Mutter geht mit dem Schlafburschen durch. Der Vater treibt mit seiner Geliebten in Gegenwart der Kinder Geschlechtsverkehr.

Das alles erhält erst seine rechte Würdigung im Rahmen der Großstadt. Welchen Eindrücken sind die Kinder hier preisgegeben! Der Luxus der Läden, die Anschlagssäulen, Theater, Rummelplätze, das sind raffinierte Anlockungs- und Verlockungsmittel. Die Kinder sind ohne Aufsicht, weil die Eltern bei der Arbeit sind; da darf man sich nicht wundern, daß die Kinder verderben.

Diese Gefahren bestehen nur in der Großstadt; das Kind gehört aber in die Natur. Wir müssen daher fordern: Kampf gegen die Großstadt auf der ganzen Linie! Zurück auf das Land!

Herr Pastor Bahnson-Hamburg: Mir ist in dem Vortrage des Herrn Damaschke einiges aufgefallen, was ich gerne unterstreichen möchte. Was nützen schöne Schulhäuser und Methoden, wenn die Kinder nicht geeignet schlafen und wohnen? Ich habe als Volksschullehrer sogar Kinder in der Schule schlafen lassen, weil ich wußte, daß das zu Hause nicht genügend geschah. Gerade die Lehrer sollten zwecks richtiger Erziehung die häuslichen Verhältnisse kennen lernen. Ich bestreite jedem Lehrer, mag er pädagogisch noch so tüchtig sein, die Möglichkeit, ein Kind richtig zu behandeln, wenn er die häuslichen Verhältnisse nicht kennt.

Herr Rektor Dannmeier-Kiel: Gewiß haben wir Lehrer, hat der Lehrerstand noch viel mehr in sozialer Arbeit zu tun, als bisher geschehen ist, aber zu dem Anruf des Herrn Pastors Bahnson muß ich

doch sagen, daß derselbe sich an alle Kreise richten sollte. In sozialer Arbeit steht die Lehrerschaft mit in erster Reihe, da braucht sie keinen Vergleich mit irgend einem andern Stande zu scheuen; das beweist u. a. die Geschichte des Gesetzes betreffend Kinderarbeit und die Arbeit gegen die Alkoholnot, in welcher die Lehrerschaft nach genauen zahlenmäßigen Vergleichen im Verhältnis zu ihrer Mitgliederzahl stärker beteiligt ist als selbst die Ärzte und die Pastoren. Ich bitte, die ernste Mahnung des Herrn Pastor Bahnson so aufzufassen, daß wir alle viel mehr tun müssen. — Zu der hier angeregten Frage: Alkoholismus und Wohnungsnot möchte ich sagen, daß eine sechzehnjährige Arbeit an der 3. Mädchen-Volksschule in Kiel mir stets gezeigt hat, daß die schlechten für Menschen ungeeigneten Wohnungen meines Schulbezirks ausnahmslos von solchen Familien bewohnt waren, in denen der Vater trank, d. h. einen erheblichen Teil seines Verdienstes nicht für seine Familie verwendete. Die Beseitigung des Alkoholgenusses würde aber allein die Wohnungsnot nicht beseitigen, so wenig, als durch die Lösung der Wohnungsfrage die Alkoholnot überwunden würde. Auch dann, wenn alle Deutschen enthaltsam wären, würde uns noch die Steigerung der Bodenwerte die Wohnungen verteuern. Alkoholfrage und Wohnungsreform sind zwei Probleme sozialer Arbeit, die sich vielfach berühren, die aber nicht eins durch das andere, sondern die mit- und nebeneinander gelöst werden müssen. Was aber notwendig geschehen muß, um unserm deutschen Volk seine Zukunft zu sichern, zu verhindern, daß es an seinen Menschen nach Leib und Seele Schaden leidet, daß muß gefordert werden, dabei darf man sich nicht durch Schwierigkeiten zurückhalten lassen. Das möchte ich denen sagen, die meinen, Fräulein Dr. Duensings Forderung sei nicht durchführbar.

Herr Rektor Th. Fuhrmann-Breslau spricht, da die Lehrerschaft sicher im ganzen und großen mit dem geschilderten Wohnungselend unbekannt sei, den dringenden Wunsch aus, daß der Herr Referent seine so tief bewegenden und aufrüttelnden Ausführungen vor das Forum der deutschen Lehrerschaft bringen möchte. Sicher sei der Lehrerstand mit dazu berufen, bei der Besserung des Wohnungselends seiner Schüler mitzuwirken, und entziehe sich dieser Aufgabe wohl auch nicht. Freilich seien das Aufsuchen der Wohnung und die Nachforschungen hiernach nicht ganz leicht. Er habe die neue Richtung der Aufsatzmethodik, die Kinder Themen aus ihrem Leben schreiben zu lassen, benutzt und zu den Aufsatzübungen in den letzten Jahren immer auch einmal das Thema: »Unsere Wohnung« bearbeiten lassen. Freilich habe er noch keine ähnlichen Verhältnisse gefunden, wie der Herr Referent sie geschildert habe. Dies sei jedoch kein Beweis gegen die Richtigkeit dieser Schilderungen, da Breslau auch eine Wohnungsnot in diesem Sinne habe.

Frl. Marie Sprengel-Berlin, Geschäftsführerin des Vereins zum Schutze der Kinder gegen Ausnutzung und Mißhandlung: Trotz der geschilderten verzweifelten Lage ist die Jugend im allgemeinen nicht so verkommen, wie man annehmen sollte; wir haben die Erfahrung gemacht, daß die Kinder sich überraschend schnell bessern, sobald sie in geordnete Verhältnisse kommen. Die meisten Fälle, die uns zur Behandlung zugehen,

erfahren wir durch die Lehrer; diese sind unsere treuesten Mitarbeiter. Unser neues Heim in Zehlendorf steht allen zur Besichtigung offen.

Herr Schulinspektor H. Paulsen-Hamburg: Wir Lehrer und Lehrerinnen haben in erster Linie die Pflicht, uns um die Wohnungsverhältnisse der Kinder zu kümmern. In Hamburg sind viele von uns in der Armenpflege tätig oder prüfen als Wohnungspfleger Wohnräume. Die Eltern finden so in den Lehrern und Lehrerinnen Vertrauenspersonen. Das Kind kann ich erst richtig beurteilen, wenn ich weiß, wie es zu Hause mit seinen Eltern steht. In Hamburg sind die Wohnungsverhältnisse nicht so grauenerregend.

Herr Direktor J. Delitsch-Plauen: Die Lehrer unserer Hilfsschule haben sich verpflichtet, mindestens einmal jährlich die Kinder zu besuchen. Über den Befund wird Buch geführt.

Frl. H. Mecke-Cassel: Mit Recht ist gesagt worden, daß die Lehrer sozial wirken; ebenso tun es die Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen, besonders in den Vereinen für schulentlassene Jugend und ähnlichen. Wenig wirken bisher aber die jungen Mädchen der höheren Stände. Anstatt sie an den Vergnügungen als Selbstzweck teilnehmen zu lassen, wäre es wichtiger, sie für soziale Arbeit zu gewinnen, für die sie sicher empfänglich sein werden. Die Pensionate sollten daraufhin reformiert werden.

Frau L. Hoff-Charlottenburg: In Mannheim kennen besonders die Hilfslehrer genau die Familien. Viele Lehrer und Lehrerinnen sind dort Armenpfleger.

Herr Amtsrichter Feist-Freiburg (Breisgau) weist auf das Wohnungselend auf dem platten Lande hin.

Frau John-Berlin: Unsittlichkeit ist absolut nicht eine Folge des Wohnungselendes. In einer eleganten Familie in Berlin-W. habe ich einen solchen Fall erlebt. Der Ort der Zusammenkunft war stets der Garten. Hier hilft allein eine Erziehung der Mütter in Berlin-W., denn die einfachen Mütter kennen die Gefahren. Doch nur die Fälle bei den kleinen Leuten kommen zur Kenntnis der Richter. (Lebhafter Protest.)

Da die Zeit bereits weit vorgeschritten ist, erhält nunmehr das Schlusswort

Herr A. Damaschke-Berlin: Die freie Aussprache hat viele wertvolle Anregungen geboten. Ich bedaure bei der Kürze der Zeit nur auf weniges eingehen zu können. Herrn Amtsrichter Feist erwidere ich, daß die deutsche Bodenreformbewegung ihre Arbeit nicht auf die Großstädte beschränkt. Der bestimmende Satz ihres Programms lautet: Der Bund tritt dafür ein, daß der Grund und Boden, diese Grundlage aller nationalen Existenz, unter ein Recht gestellt werde, das seinen Gebrauch als Werk- und Wohnstätte befördert, das jeden Mißbrauch mit ihm ausschließt und, das die Wertsteigerung, die er ohne die Arbeit des Einzelnen erhält möglichst dem Volksganzen nutzbar macht. Dieser Satz gilt gleichmäßig für jede Art des Bodeneigentums. Der Umstand, daß unser Bund bereits über 300 000 organisierte Anhänger in Deutschland zählt, darf als eine Gewähr dafür gelten, daß kein wichtiges Arbeitsgebiet vernachlässigt wird. — Der Dame, die auf die sittlichen Schäden hingewiesen hat, die

auch in unsern besitzenden Klassen zu finden sind, kann ich nur völlig beistimmen. Es ist aber meine Überzeugung, daß auch hier das falsche heutige Bodenrecht eine Hauptquelle sittlicher Fäulnis ist. Reichtum, der durch ehrliche Arbeit erworben ist, muß anders gewertet werden als Reichtum, der erworben ist durch Terrainspekulation, ohne daß sein Besitzer je den sittlichen Wert der Arbeit erkennt. Ich erinnere nur an ein Beispiel: den Prozeß der Harmlosen, der seinerzeit so viel Aufsehen erregte, und der das Glück und die Zukunft so vieler Familien zerbrach. Als Seele dieses vornehmen Klubs entpuppte sich ein Kaufmann, namens Wolf, der ein glänzendes Haus führte, so daß die beste Gesellschaft bei ihm verkehrte. Vor Gericht stellte sich heraus, daß er bereits achtmal im Zuchthaus und in Gefängnissen gesessen hatte. Der Präsident des Gerichts glaubte, daß dieser Mann den Spielerklub gegründet hätte, um durch Falschspiel sich die Mittel zu seinem luxuriösen Leben zu verschaffen. Der Angeklagte konnte das entrüstet zurückweisen: »Ich kann aus meinen Büchern nachweisen, daß ich jährlich durchschnittlich 60 000 M. ehrlich verdiene und zwar durch Grundstücksspekulation«. Natürlich, wenn der Mann etwa nach einem Jahre aus dem Gefängnis herauskam, so hatte sich der Wert seines Terrains »gehoben«. Es war eine neue Kirche oder Schule in der Nähe errichtet, eine neue Straßenbahnlinie eröffnet, eine neue Brücke gebaut, ein Schmuckplatz geschaffen, irgend etwas auf Kosten der Gesamtheit, das ihm unverdienten Zuwachswert seines Bodens schuf. Glauben Sie, daß ein Reichtum, der aus solchen Einnahmen resultiert, wirklich seinen Besitzer sittlich bindet? An solchem Geschäft aber beteiligen sich heute alle Stände. Der Wert des bloßen Geldes, ganz gleichgültig, wie es erworben ist, hat heute ja eine Macht, der sich auch die Schichten der Bildung nur zu sehr beugen. — Herrn Rektor Fuhrmann gegenüber will ich nur ganz kurz bemerken, daß es eine gewisse Gefahr hat, allein von persönlicher Anschauung auszugehen, weil diese notwendigerweise durch zufällige Umstände begrenzt sein muß. Es entscheidet hier zuletzt, wie ich schon ausführte, die amtliche Statistik. — Herrn Rektor Dannmeier gebe ich recht, daß der Weckruf zur Wohnungsreform an das ganze Volk gerichtet werden muß und nicht an einen Stand allein. Es ist aber gut, daß jeder Stand bei sich beginnt, und es ist doch so, daß zuletzt der Lehrerstand um seiner besonderen Aufgaben willen ein besonderes Maß von Verantwortlichkeit auch auf diesem Gebiet zu tragen hat. — Fräulein Dr. jur. Duensing hat aus ihren ergreifenden Erfahrungen heraus großen Zweifel darüber ausgedrückt, daß innerhalb der Großstädte überhaupt eine gründliche Reform möglich sei. Auch in diesen trüben Ausführungen liegt ein berechtigter Kern. Geht die Verteilung unserer wachsenden Bevölkerung in der alten Art weiter, so liegen darin die ernstesten Gefahren für unsere Zukunft. Vergessen Sie nicht, daß das deutsche Volk jährlich um 800 000 Menschen wächst, die Arbeit und Wohnung finden wollen. Aus diesen Erwägungen heraus hat Preußen, wie Sie wissen, den Bau großer Kanäle beschlossen, um an ihren Ufern neue Ansiedelungen von Industrie-Gemeinden zu ermöglichen. Nun hat die bisherige Erfahrung gezeigt, daß der Erfolg solcher Bauten durch die organisierte Terrainspekulation in Frage gestellt

ist. Am Kaiser-Wilhelm-Kanal in Brunsbüttelkoog ist das Land von 4000 M. für den Hektar stellenweise bis zu 80 000 M. in die Höhe getrieben worden. Am Teltow-Kanal sind nach amtlichen Angaben allein in Wannsee, Stolpe, Kohlhasenbrück im Durchschnitt die Werte des Bodens durch den Kanalbau um mehr als 537 % verteuert. Hier hat nun der Bund deutscher Bodenreformer eingesetzt. Für die neuen Kanäle ist auf seine Petition hin der Regierung das Recht gegeben, 1 km Uferland zu beiden Seiten zu enteignen, um dieses Gelände den neuen Ansiedlungen nun wirklich zu solchen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, daß darauf billige, gesunde, gesicherte Wohnstätten erstehen können. Gelingt diese Neusiedlung deutscher Gemeinden auf bodenreformerischer Grundlage, so ist dort die Wohnungsnot ausgeschlossen, und die Rückwirkung auf unsere alten Industrie-Zentren müßte eine große werden. Wer hier für die noch ungeborenen Kinder unseres Volkes sorgt, hilft auch dem lebenden Geschlecht. Allerdings ist der Kampf ein sehr schwerer. An maßgebender Stelle wird immer wieder betont, daß das Interesse gerade der gebildeten Schichten für diese Frage noch ein zu geringes ist. Ohne Verständnis und Zustimmung aber in der öffentlichen Meinung könnte die Regierung selbst nur wenig tun.

Zuletzt noch ein kurzes Wort zu den Ausführungen unseres verehrten Vorsitzenden: Allerdings, auch die Einrichtung der Familiengärten kann gemißbraucht werden, zumal dort, wo nicht die Gemeinden, sondern wo große Terrainspekulanten den Boden in dieser Weise verwerten. Beispiele solchen Mißbrauches finden sich namentlich auch in Berlin. Hier sind trotz aller Schwierigkeiten etwa 40 000 solcher Pachtgärten (»Laubenkolonien«) entstanden. In vielen Fällen aber werden in Berlin aus Bequemlichkeitsrücksichten die Gärten nicht an die einzelnen kleinen Pächter direkt abgegeben, sondern das Land wird in großen Stücken an Zwischenhändler verpachtet. Diese geben das Land meist in kurzfristigen Pachten weiter. Sie richten es oft so ein, daß sie die Schankkonzession für »ihr« Pachtgebiet erhalten oder doch daran beteiligt sind. Wehe dem kleinen Pächter, der dann nicht genug alkoholische Getränke entnimmt! Unter irgend einem Vorwande wird ihm das Pachtverhältnis gekündigt, und er muß den Garten, der ihm inzwischen lieb geworden ist, verlassen. In einer Berliner Bodenreformversammlung machte es einen tiefen Eindruck, als ein Tischlergeselle sich bitter über diesen Zwang beklagte. Er wisse sehr gut, daß für Frau und Kind das Bier schädlich sei. Aber was wolle man tun, wenn man seinen Garten behaupten wolle?

Zum Schluß kann ich Ihnen nur danken für das Interesse, das Sie diesem Grenzgebiete der Pädagogik entgegengebracht haben. Die Größe und Schwere der Aufgabe, die in der Diskussion von allen Seiten betont wurde, wird deutsche Erzieher nicht abhalten, ihre Pflicht zu erfüllen, wenn sie einmal erkannt haben, daß es sich hier um pflichtgemäße Arbeit handelt und daß diese Pflicht erfüllt werden muß, um der Zukunft unseres Volkes willen!

Schluß der Sitzung.

Sitzung am Mittwoch, dem 3. Oktober, $11^1/_2$—$1^1/_2$ Uhr Mittags.

Auf der Tagesordnung steht nur ein Vortrag, derjenige des Herrn Gefängnis-Geistlichen Dr. **G. von Rohden**-Düsseldorf-Derendorf über

Jugendliche Verbrecher.

Hochgeehrte Anwesende! Wenn wir es unternehmen, das Riesenproblem des jugendlichen Verbrechertums in einer halben Stunde aufzurollen, so kann es sich natürlich nicht um die Untersuchung seiner weitverzweigten Einzelheiten handeln, sondern nur um die Gewinnung des richtigen Gesichtspunkts, aus dem wir es zu betrachten haben. Das kann aber in unserm Kreise füglich kein andrer als der der Erziehung sein. Dies ist gewissermaßen der Brennspiegel, in dem sich die mannigfaltigen Linien des Problems zusammenfassen, von dem aus das richtige Licht auf alle seine Einzelheiten fällt. Und zwar gilt es, die Bedeutung des mehr als ein Jahrhundert alten Dilemmas

Kriminalstrafe oder Erziehung?

in Bezug auf die Jugendlichen klar zu legen und zu ihm Stellung zu nehmen.

I.

Faßt die gerichtliche Strafe es als ihren höchsten Zweck ins Auge, den Übeltäter zur Einsicht und Umkehr zu bringen, ihn zu bessern, so kann dieser Zweck nicht gründlicher verfehlt werden, als wie es in der Regel bei den Jugendlichen geschieht. Schon die Handhabung des gewichtigen feierlichen Apparats des öffentlichen Strafprozesses, der auf Erwachsene berechnet ist, unterliegt Kindern gegenüber den schwersten pädagogischen Bedenken; entweder wird ihre Großmannssucht dadurch genährt, — oder sie werden darunter zermalmt[1]) oder, was noch schlimmer, abgestumpft. Vor allem aber

[1]) Das Verlangen nach einer Ausnahme von der »schonungslosen Öffentlichkeit« für die Jugend ist allgemein geworden. — Baernreither, Jugendfürsorge und Strafrecht in den Vereinigten Staaten von Amerika. S. XLV.

ist das unsrer Justiz fast ausschließlich zur Verfügung stehende Strafmittel, die Freiheitstrafe, für Kinder völlig ungeeignet. Der hohe ernste Sinn der Freiheitstrafe als Ehrenstrafe kann von ihnen nicht gewürdigt und empfunden werden; von sonstiger erziehlicher Einwirkung, wirklicher Besserung nur in Ausnahmefällen die Rede sein; dazu sind die über Jugendliche zu verhängenden Freiheitstrafen meist schon viel zu kurz und ihr Besserungszweck ist ja überhaupt durch nur zu viele hemmende Momente in Frage gestellt.[1]) Die für die Besserung im Gefängnis als unumgänglich anerkannte Isolierung kann auf Kinder nicht gut wochen- oder monatelang, am wenigsten auf geistig schwache, minderwertige angewendet, anderseits die verderbliche Gemeinschaft mit erwachsenen Verbrechern selten völlig gehindert werden. Ihr Fortkommen, zumal als Lehrlinge, wird durch den Makel des Gefängnisses noch mehr bedroht als bei Erwachsenen. Auf alle Fälle aber geht der Respekt vor dem Gefängnis verloren; sie merken bald, daß es nicht so schlimm darin ist, wie sie befürchteten und gewöhnen sich leicht an die Gefängnisluft. So aber werden Verbrecher geradezu gezüchtet.[2]) Kurz, für straffällige Kinder

---

[1]) Die landläufige Besserungstheorie ist in Mißkredit gekommen. »Die überschwenglichen Hoffnungen, die wir auf die erziehende Kraft der Strafanstalten gesetzt haben, sind gescheitert. Der psychologische Irrtum der Besserungstheorie ist mit Händen zu greifen: Der Zögling: ein ausgewachsener, vielleicht schon hartgesottener Sünder; das Zuchtmittel: Unfreiheit, welche den Willen bricht, nicht zur sittlichen Kraft entwickelt, zum inneren Schaden den äußeren Makel hinzufügt und damit die Bedingungen künftiger gesunder sozialer Existenz nicht belebt, sondern zerstört; die Erziehungsmaschinerie: geistesarme Einzelhaft oder ansteckende Gemeinschaftshaft, welche bei aller Anstrengung über ein Mindestmaß von Individualisierung und höherem sittlichem Einfluß nicht hinauskommt!« — (WACH, Reform der Freiheitstrafe.)

[2]) Leider wird diese große Gefahr von manchen Polizei- und richterlichen Behörden immer noch nicht hinreichend erkannt. Was soll man zu folgendem Vorgang sagen, den HAHN erzählt:

»Vor einigen Wochen kam ein Bäckerjunge zu mir mit der Bitte, ihm doch 2 M. zu borgen, da er sonst ‚ins Gefängnis müsse‘. — Der lustige, ganz fidele Bursche war ganz trostlos. — ‚Gefängnis‘ — das furchtbare Wort hatte ihm die Sinne geraubt. Er war zum zweiten Male mit seinem großen Semmelkorbe auf dem Trottoir ertappt worden, und nun hieß es: 2 M. Strafe oder 1 Tag Haft. — Wie, wenn der harmlose Junge die 2 M. nicht auftreiben konnte. — Hatte ihm doch der eigene Vater geraten: ‚Ach, brumm's doch ab!‘ — Dieser eine Tag Haft hätte diesen Burschen sicher dahin gebracht, daß er sich seiner Angst schämte.« — (HAHN, Strafrechtsreform und die jugendl. Verbrecher. Dresden, Zahn & Jaensch.)

In einem größeren Gefängnis des Westens hatten wir geradezu einen längeren Kampf mit der Polizei-Verwaltung auszufechten, bis die Maßregel abgestellt wurde, daß Fortbildungsschüler ihre Polizeistrafe wegen »Nichtbeschaffung von Zeichenmaterial« im Gefängnis abzubüßen hatten! Ebenso skrupellos wie mit der Inhaftierung

taugt das Gefängnis ganz und gar nicht, wenn auch anerkannt werden muß, daß der neuere Strafvollzug sich nach Kräften bemüht, den pädagogischen Forderungen gerade in Bezug auf Jugendliche gerecht zu werden und möglichst viele und starke erziehliche Faktoren auf sie wirken zu lassen.

Tatsächlich werden die für die Rekruten des Verbrechens üblichen kurzen Freiheitstrafen schon lange nicht mehr aus dem Gesichtspunkt der Zweckstrafe verteidigt, sondern nur noch aus dem der Vergeltungsstrafe: Milde zu beurteilende Verbrechen werden durch gelinde Strafen hinreichend gesühnt. Von wirklicher Sühne kann aber nur dann die Rede sein, wenn sie einer offenbaren Schuld entspricht; der volle Begriff der gerichtlichen Strafe als notwendigen Ausflusses der Gerechtigkeit ist also nur auf einen voll verantwortlichen und zurechnungsfähigen Menschen anzuwenden. Also die nach dem erziehlichen Strafbegriff durchaus unzweckmäßigen, pädagogisch geradezu verderblichen Freiheitstrafen lassen sich bei Kindern auch nicht nach den Prinzipien der klassischen Strafrechtsschule, nach dem Vergeltungsprinzip rechtfertigen. Denn Kinder können, psychologisch verstanden, keine eigentlichen Verbrecher sein, nicht für ihre an sich oft recht schweren Übeltaten wie Erwachsene zur Verantwortung gezogen werden.[1]) Daher erklärt gerade einer der angesehensten Ver-

---

für Polizeistrafen wird oft mit der Untersuchungshaft bei Jugendlichen verfahren. Da wurden z. B. die Beteiligten eines großen Straßenkrawalls ohne weiteres wegen »Landfriedensbruchs«, 13 Mann hoch, fast lauter junge Burschen, ins Gefängnis gesteckt; nach 3 Tagen werden vier, nach 6 Tagen fünf wegen der Bedeutungslosigkeit des Vergehens entlassen und nach 10 Tagen ist kein einziger von der ganzen Gesellschaft mehr im Gefängnis! Welche Hebung der staatlichen Autorität, welche Respekterhöhung insbesondere gegenüber den »Helden der heiligen Hermandad« liegt in diesem Vorgang für die 13 übermütigen Flegel!

Mit vollem Recht warnen daher einsichtige Männer und gerade auch Vertreter der klassischen Schule eindrücklichst vor diesem Unfug leichtfertiger Inhaftierung von Jugendlichen. »Hier empfangen die Neulinge des Verbrechens ... die eigentliche Verbrecher-Signatur« schreibt Wach. Prof. Stooss sagte in der Schweizer Experten-Kommission: »Man muß besonders bei Polizeidelikten mit der Haft sehr vorsichtig sein.« Oberlandesgerichtsrat Schmölder ruft aus: »Heute heißt es bei den harmlosesten Polizeiübertretungen: Herein in die überfüllten Strafanstalten.« Staatsanwalt Rosenberg behauptet in seinem Artikel über die Bestrafung der Übertretungen, »daß sich hier durch Überspannung der staatlichen Strafandrohung und Strafverfolgung allmählich ein Zustand ausgebildet habe, den man als unvernünftig und widersinnig bezeichnen kann.« (Hahn a. a. O.)

[1]) »Daß bei der Jugend von einer Vergeltung nicht die Rede sein kann, daß man bis zu einer gewissen Altersgrenze, die natürlich über das 14. Jahr hinausgehen muß, von Verbrechen überhaupt nicht reden soll, daß zwischen geistiger und sittlicher Reife in diesem jugendlichen Alter unterschieden werden müsse, das sind

treter der klassischen Schule, Professor WACH: »Man wird erkennen müssen, daß dort, wo noch Erziehung notwendig, Kriminalstrafe nicht am Platze ist.«[1])

Alle drei Gesichtspunkte, der des Strafmittels, des Strafprozesses und des abstrakten Strafbegriffs geben dasselbe Bedenken, dieselbe Forderung an die Hand: Kinder sollten, wie überhaupt, so auch für ihre Übeltaten nicht als Erwachsene angesehen und behandelt, sie sollten bevormundet und erzogen werden. Es war eben das Unglück dieser Jugendlichen, daß sie deswegen Verbrecher wurden, weil sie der Leitung und Erziehung entbehrten. Man hat sie zu früh wie Erwachsene behandelt, d. h. auf eigene Füße gestellt, als sie noch nicht gehen konnten, sich selbst überlassen, verwahrlosen lassen. Wohl offenbart sich bei der Kriminalität der Jugend eine schwere strafbare Schuld; aber weniger die jungen Übeltäter sind dafür haftbar zu machen als die Gesellschaft, die sich nicht um sie bekümmert, ihnen das wichtigste Recht der Jugend, das Recht auf geistige und sittliche Pflege verkürzt hat. Die sozialen Verhältnisse erschweren in zahllosen Fällen eine normale Zeugung und Erziehung und führen mit der überhand nehmenden Familienzersetzung, der furchtbaren Wohnungsnot und den verderblichen Volksschäden der Trunksucht und Unzucht einerseits die sittliche Schwäche und schlimme Veranlagung — erbliche Belastung — der jungen Anwärter des Verbrechens, unter denen sich ein großer Prozentsatz geistig Minderwertiger findet, anderseits eine frühzeitige Ungebundenheit und Zuchtlosigkeit der Jugend mit sich. »Wir bezahlen den Glanz unserer hochentwickelten Industrie mit unserer Jugend, d. h. der Zukunft unseres Volkes« (KROHNE). Die Gesellschaft ist es also der vernachlässigten Jugend schuldig,[2]) zunächst das nachzuholen, was an ihr versäumt wurde, die Erziehung, und erst dann, wenn diese sich erfolglos erweist, zur gerichtlichen Bestrafung überzugehen.

Dieser Blick auf die Ursachen des jugendlichen Verbrechertums legt uns auch sofort eine allgemeinere Erwägung einer gesunden Kriminalpolitik nahe, die ebenfalls die grundsätzliche Be-

---

Sätze, über die man sich wohl einigen könnte. — BAERNREITHER, a. a. O. S. XXXIX.

[1]) Dr. ADOLF WACH, Zukunft des deutschen Strafrechts. Düsseldorf, Verlag der Rheinisch-Westfälisch. Gefängnis-Gesellschaft. S. 9.

[2]) Die Gesellschaft ist der verwahrlosten und straffällig gewordenen Jugend gegenüber in Schuld, die sie nur durch eine besondere Fürsorgepolitik, die vom Zwecke der Besserung ausgeht, zu lösen im stande ist. — BAERNREITHER, a. a. O. S. XLI.

vorzugung der Erziehungs- vor der Bestrafungsmaxime fordert. Sind »Strafe und Strafvollzug« nach den Worten eines unsrer gewiegtesten Fachleute[1]) »nur eins der Mittel im Kampfe gegen das Verbrechen, über dessen Wirkungen man sich im allgemeinen viel zu großen Hoffnungen hingibt«, wird die gerichtliche Strafe immer mehr in dem großen Zusammenhange der sozialen Volksschäden und ihrer Heilung betrachtet, so ergibt sich wie bei den Seuchen ganz von selbst als maßgebender Grundsatz: Vorbeugung ist viel wichtiger und erfolgversprechender als Heilung. Will man dem Verbrechen ernstlich an die Wurzel, so darf man nicht warten, bis die bösen Keime emporschießen und verderbliche Früchte tragen, sondern muß bei ihren ersten erkennbaren Ansätzen eingreifen, muß das Unkraut ausjäten, nicht bloß abschneiden. Also natürlich bei den Jugendlichen anfangen. Nicht Repression, sondern Prävention sei die Losung für unser Problem, nicht gerichtliche Strafe, sondern Erziehung; nicht der Strafrichter, sondern der Vormundschaftsrichter habe gegenüber jugendlichen Verbrechern das erste und gewichtigste Wort.

II.

Die Geschichte unsres Problems in den letzten Jahrzehnten ist die Geschichte des Ringens dieser beiden Maximen der Bestrafung und Erziehung miteinander.

Schon das Preuß. Allgem. Landrecht erhob die Erziehungsmaxime zu einer staatlichen Maßnahme. Nach § 86 ff. A. L. R. II, 2 soll das Vormundschaftsgericht denjenigen Eltern, bei denen die ihnen zu Gebote stehenden Zwangsmittel zur Bildung und Erziehung eines Kindes nicht ausreichen, hilfreiche Hand leisten und nach Untersuchung des Verhaltens der Eltern und des Kindes die Art und die Dauer der anzuwendenden Besserungsmittel bestimmen. Wenn die Eltern ihre Kinder grausam behandeln oder zu Bösem verleiten oder ihnen den notdürftigen Unterhalt versagen, so soll das Vormundschaftsgericht von Amtswegen sich der Kinder annehmen und erforderlichenfalls den Eltern die Erziehung abnehmen und dieselben auf Kosten der Eltern anderen zuverlässigen Personen anvertrauen.[2])

Der Entwurf des Preuß. Str.-G.-B. von 1851 ließ bei allen nicht zurechnungsfähigen Jugendlichen den Richter bestimmen, ob sie der häuslichen oder vormundschaftlichen Bestrafung zu unterwerfen oder

[1]) Krohne, Gefängniskunde. S. 286.

[2]) Vergl. Aschrott, Die Behandlung der verwahrlosten und verbrecherischen Jugend. 1892.

in eine Besserungsanstalt zu bringen seien. Das Strafgesetzbuch selbst aber bestimmte nur, daß Angeschuldigte unter 16 Jahren, falls festgestellt wird, daß sie ohne Unterscheidungsvermögen gehandelt haben, freizusprechen seien und in dem Urteil angeordnet werden solle, ob der Betreffende seiner Familie zu überweisen oder in eine Besserungsanstalt zu bringen sei.

Das Reichsstrafgesetzbuch läßt die jugendlichen Verbrecher unter 12 Jahren völlig straffrei und macht die Bestrafung von Jugendlichen im Alter von 12—18 Jahren von der Feststellung der zur Erkenntnis der Strafbarkeit erforderlichen Einsicht abhängig. Falls sie wegen Mangel an Einsicht freigesprochen werden, ist »in dem Urteil zu bestimmen, ob der Angeschuldigte seiner Familie überwiesen oder in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt gebracht werden soll. In der Anstalt ist er solange zu behalten, als die der Anstalt vorgesetzte Verwaltungsbehörde solches für erforderlich erachtet, jedoch nicht über das vollendete 20. Lebensjahr.«. Dies ist § 56 des R. St. G. B. Zu § 55, der die unbedingte Strafunmündigkeit der Jugendlichen bis zum 12. Jahre festlegt, kommt 1876 folgender Zusatz: »Gegen denselben (d. h. gegen einen Delinquenten unter 12 Jahren) können jedoch nach Maßgabe der landesgesetzlichen Vorschriften die zur Besserung und Beaufsichtigung geeigneten Maßregeln getroffen werden. Insbesondere kann die Unterbringung in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt erfolgen, nachdem durch Beschluß der Vormundschaftsbehörde die Begehung der Handlung festgestellt und die Unterbringung für zulässig erklärt ist.« Die hier vorgesehene landesgesetzliche Vorschrift wurde für Preußen in dem Zwangserziehungsgesetz vom 13. März 1878 erlassen. Hiernach können Kinder, welche im Alter von 6—12 Jahren eine strafbare Handlung begangen haben, durch Beschluß des Vormundschaftsgerichts zur Zwangserziehung in eine geeignete Familie oder in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt untergebracht werden, wenn die Unterbringung mit Rücksicht auf die Beschaffenheit der strafbaren Handlung, die Persönlichkeit der Eltern oder sonstigen Erzieher des Kindes und auf dessen übrige Lebensverhältnisse zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung erforderlich ist.[1]) Das Gesetz hatte eine lebhafte Opposition in beiden Häusern des Landtags zu überwinden und fand auch in der Praxis anfangs wenig Anklang. Hier ist also ganz zweifellos die Einsicht der Regierung auf Grund der Erfahrungen der Erziehungsvereine und Rettungsanstalten dem Volksbewußtsein vorangeeilt und vielleicht

[1]) Vergl. Aschrott, a. a. O.

zum ersten Male das Prinzip der staatlichen Erziehung auf den Schild erhoben. Die Motive besagen nämlich: Unter den Schäden, an denen unsre sozialen Zustände kranken, stehe die Verwilderung der heranwachsenden Jugend in erster Reihe; die Schule könne hier allein die Aufgabe nicht lösen, da Erziehung etwas anderes als Unterricht sei (!); der Staat müsse hier erforderlichenfalls rechtzeitig an die Stelle der Eltern treten, um zu verhüten, daß die Kinder, herangewachsen, dem Strafgefängnisse verfallen. Doch wird dieser Fortschritt des § 56 teilweise durch § 57 R. St. G. B. wieder in Frage gestellt. Dieser ordnet für die »mit Einsicht« straffälligen Jugendlichen vom Standpunkt der Strafmaxime aus ganz richtig eine mildere Bestrafung an als für Erwachsene. Dadurch ergibt sich aber die Sonderbarkeit, daß die gewitzigtsten jugendlichen Verbrecher mit ihren kurzen Freiheitstrafen weit besser wegkommen als die geistig schwächeren und unreifen mit ihrer jahrelangen Zwangserziehung.

Das Strafrecht war hier trotz seiner richtigen durch die Erziehungsmaxime gegebenen Ansätze auf einen toten Punkt geraten. Nur der Strafaufschub, die bedingte Begnadigung, wurde zu gunsten der Jugendlichen 1895 noch gewährt, gewiß eine Maßregel von eminent erziehlicher Bedeutung. Eine durchgreifende Strafrechtsreform lag und liegt aber noch im weiten Felde: man mußte sich auf anderem Wege zu helfen suchen. Kleinere Bundesstaaten wie Baden, Hessen und Hamburg wiesen den richtigen Weg. Insbesondere ist es Badens Verdienst, durch sein Zwangserziehungsgesetz von 1886 mit dem juristischen Formalismus zuerst gebrochen und die strafrechtliche Aussonderung des Verbrechers aus seinem Milieu überwunden zu haben. Nach diesem Gesetz genügt nämlich schon die Gefährdung des sittlichen Wohls der Jugendlichen bis zum 16. Lebensjahre, um sie der Zwangserziehung zu überweisen. Noch schärfer ist dies in dem Hamburger Gesetz von 1887 ausgedrückt, welches Zwangserziehung zuläßt »gegen Kinder unter 16 Jahren, bei welchen die gewöhnlichen Erziehungsmittel des Hauses und der Schule sich als unzureichend erwiesen haben, um sie vor sittlichem Verfall zu bewahren«. Das waren die positiven Vorläufer des Bürgerlichen Gesetzbuches, denn durch dieses sollten wir zunächst weiter kommen, nicht durch das Strafrecht. Es ging allerdings durch die schwersten Kämpfe hindurch und eine Zeitlang waren eben die genannten Fortschritte der Landesregierungen gerade durch den Entwurf des B. G. B. aufs äußerste bedroht.[1])

[1]) Vergl. v. Liszt, Sächsisch-Anhaltinische Gefängnis-Gesellschaft. 7. Jahrbuch. S. 27 ff.

Jetzt mußten sich alle interessierten Kreise sammeln und ihre Kräfte aufs äußerste anspannen, um das Recht der Erziehungsmaxime und Verbrechensprophylaxe endlich durchzusetzen. Die opferwillige Arbeit der edelsten Humanität eines Pestalozzi und Johannes Falk, das so gründlich durchgebildete Rettungswerk Wicherns und der Innern Mission durfte nicht vergeblich gewesen sein. Ebenso griff die Wissenschaft ein und die moderne positive und soziologische Strafrechtsschule, die Gefängnis-Gesellschaften, die unmittelbarsten Fachleute in dem Verein der Deutschen Strafanstalts-Beamten, die Vertreter der neuen Wissenschaft der Gefängniskunde — alle erklärten in den verschiedensten Tonarten, aber einmütigst: In Bezug auf die jugendlichen Verbrecher gibt es keine dringendere Aufgabe, als sie solange wie irgend möglich vor dem Gefängnisse mit seinen Gefahren zu bewahren. Diese Stimmen machten sich namentlich in bedeutsamen Kongressen geltend. Der Internationale Gefängnis-Kongreß in Rom von 1885 verlangte die Möglichkeit, »daß die gegen einen jugendlichen Verbrecher ausgesprochene Freiheitstrafe in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt abgebüßt« werde. Der folgende Internationale Gefängnis-Kongreß in Petersburg von 1890 ging weiter und faßte in der Jugendlichen-Sektion folgenden Beschluß: »Es erscheint notwendig, die Frage nach der Verschuldung und Strafbarkeitseinsicht bei Kindern, d. h. Personen unter 16 Jahren, aufzugeben und durch folgende Frage zu ersetzen: Bedarf das Kind der staatlichen Vormundschaft, der einfachen Erziehung oder der Unterbringung in eine Besserungsanstalt?« Ebenso will der Internationale Kongreß zum Schutze der verwahrlosten Jugendlichen zu Antwerpen 1890 die Feststellung des Unterscheidungsvermögens bei der Strafverfolgung gegen Kinder unter 16 Jahren nicht mehr als Grundlage für ihre Klassifikation gelten lassen. Die Rheinisch-Westfälische Gefängnis-Gesellschaft versuchte 1891 die sachliche Inkoncinnität des § 57 des Strafgesetzbuchs mit § 56 dadurch zu beseitigen, daß sie auch für die nach § 57 Verurteilten die Unterbringung in eine Besserungsanstalt nach vollstreckter Strafe ermöglicht wissen wollte und ferner vorschlug: »In besonders geeigneten Fällen kann der Richter auch an Stelle der Strafe auf Zwangserziehung erkennen.«

Besonders wichtig wurde die Arbeit der deutschen Landesgruppe der Internationalen Kriminalistischen Vereinigung, deren Kommission 1891 einen ausführlichen Gesetzentwurf betreffend die Einführung der staatlich überwachten Erziehung der Öffentlichkeit vorlegte. Seine drei wichtigsten Sätze lauteten: »1. Es empfiehlt sich, den Beginn

der Strafmündigkeit auf das 16. Lebensjahr hinaufzurücken. — 2. Gegen Personen, welche bei Begehung der strafbaren Handlung das 16., aber nicht das 20. Lebensjahr vollendet haben, kann der Richter entweder auf Strafe oder auf staatlich überwachte Erziehung erkennen. — 3. Die staatlich überwachte Erziehung hat auch ohne das Vorliegen einer strafbaren Handlung bei Kindern einzutreten, welche das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet haben und in der Erziehung so vernachlässigt sind, daß sittliche Verwahrlosung eingetreten oder zu befürchten ist.« Die Art und Ausführung der staatlich überwachten Erziehung will dies bedeutsame Gutachten in die Hände eines besonderen Erziehungsamts legen, dessen Umfang freilich, einem Regierungsbezirk entsprechend, viel zu groß gefaßt wird, während Aschrott diese von ihm eingehend begründete Institution für jeden Amtsgerichtsbezirk eingerichtet wissen wollte.[1]) Hierdurch soll eine wirklich erziehliche Behandlung der Frage ermöglicht und die Entscheidung nicht ausschließlich juristischen Gesichtspunkten anheim gegeben werden.

Diese großen Entwürfe haben sich im B. G. B. und dem darauf basierenden Preuß. Fürsorgegesetz allerdings nur zum Teil verwirklicht. Immerhin stehen die machtvollen §§ 1666 und 1838 B. G. B. mit ihrer Proklamierung des Kindesrechtes auf Erziehung, als die wichtigste Epoche in der Geschichte unseres Problems da. Das B. G. B. hat den entscheidenden Schritt getan, den Vormundschaftsrichter nicht nur für die Erhaltung des materiellen Vermögens, sondern auch für die Pflege des geistig-sittlichen Vermögens des Kindes verantwortlich zu machen; es hat ihn mit der gewaltigen Vollmacht betraut, die zur Abwendung der Gefahr der Verwahrlosung erforderlichen Maßregeln zu treffen. Das F. E. G. vom 2. Juli 1900 verleiht ihm sodann die zur Ausübung dieser Vollmacht nötigen Mittel. Das F. E. G. hat die ausgesprochene prophylaktische Tendenz, »gesetzliche Grundlagen zu schaffen, um der Verwahrlosung jugendlicher Personen und ihrem Verfall in Verbrechen vorzubeugen oder verwahrloste und verbrecherische Jugendliche vor weiterem oder völligem sittlichem Verderben zu bewahren.«[2]) Leider ist diese ausdrücklich vorbeugende Tendenz durch die kammergerichtlichen Entscheidungen mit ihrer scharfen Betonung des »subsidiären Charakters«[3]) des Ge-

[1]) Aschrott, a. a. O. S. 37 ff.

[2]) Ausführungsbestimmungen zum F. E. G. vom 2. Juli 1900.

[3]) Die Geltendmachung des subsidiären Charakters des F. E. G. ist formell und grundsätzlich durchaus nicht zu beanstanden, war vielmehr gewissen unberech-

setzes und der Konstruktion des Unterschiedes von »subjektiver und objektiver Verwahrlosung« und der Anwendbarkeit des Gesetzes nur beim Eintritt auch der subjektiven Verwahrlosung wieder in Frage gestellt und so das Gesetz in Gefahr, auf die alte repressive Bahn des Zwangserziehungsgesetzes von 1878, welches erst strafbare Handlungen sehen wollte, zurückgeführt zu werden.

Sehr wichtig und verheißungsvoll ist aber die durch das Gesetz geschaffene Institution der Fürsorger: »Für jeden in einer Familie untergebrachten Zögling ist ein Fürsorger zu bestellen.« Hiermit wird ein im Auslande schon mit größtem Erfolg beschrittener Weg betreten. Die »Probation Officers« oder »Jugendanwälte«, wie ASCHROTT sie nennt, haben in England und Nordamerika in Verbindung mit dem System der Bewährung (Probation) — dem unsere Strafaussetzung oder bedingte Begnadigung nur sehr unvollkommen entspricht — schon seit längerer Zeit einen guten Klang. »Es handelt sich da nicht nur um eine prozessuale Einrichtung, sondern um eine ganz neue Auffassung des Verhältnisses der Gesellschaft zu denjenigen Individuen, die sich mit der moralischen und sozialen Ordnung in Widerspruch gebracht haben. In dieser neuen Einrichtung wird eine bisher nicht anerkannte Pflicht der Gesellschaft gegenüber ihren verwahrlosten und verbrecherischen Mitgliedern zum Ausdruck gebracht.«[1]) Die amerikanische Bewährung (Probation), die allerdings nicht nur zu Gunsten Jugendlicher angewendet wird, ist weder eine bedingte Verurteilung noch Strafaufschub oder bedingter Straferlaß sondern »Aufschub der Verurteilung, ein Aussetzen des Verfahrens zu Gunsten des Versuchs, ob das Verhalten des schuldigen und geständigen Angeklagten, wenn er in Freiheit belassen, aber unter den Einfluß einer erziehlichen Überwachung gestellt wird, sich nicht derartig zufriedenstellend gestaltet, daß der Besserungszweck vernünftigerweise als erreicht angenommen und Verurteilung und Strafe überhaupt vermieden werden können.«[2])

III.

Es hat gewiß auch sein Gutes, daß es mit den gesetzlichen Maßnahmen von so großer Tragweite bei uns nur langsam vorwärts geht. Wie der eben versuchte kurze Durchblick durch die Geschichte

tigten Erwartungen gegenüber, als ob der Staat nun alle Jugendfürsorge übernähme, völlig am Platze; im praktischen Erfolge aber hat dieser Bescheid des höchsten Gerichts auf die Fürsorgeerziehung anerkanntermaßen lähmend gewirkt.

[1]) BAERNREITHER, a. a. O. S. 123.

[2]) A. a. O. S. 124.

dieser theoretischen und praktischen sozialen Arbeit für die gefährdete Jugend zur Genüge dartut, bedarf es noch sehr der vollen Klärung über die Fundamental-Prinzipien. Das Verhältnis der Erziehungs- und Bestrafungsmaxime, der Prävention und Repression zueinander ist, wie wir sahen, noch sehr verworren. Dies Verhältnis muß erst auf Grund der bisherigen Entwürfe und Erfahrungen grundsätzlich völlig klar gestellt werden, ehe praktische Neuerungen auf diesem Gebiet Erfolg versprechen können.

Wir haben, sehe ich recht, zunächst die Vermischung beider Maximen in den §§ 55—57 R. St. G. B. zu überwinden. Es dauerte lange, bis die repressive Linie in Bezug auf § 55 verlassen wurde und den Strafunmündigen gegenüber die reine Erziehungsmaxime durchdrang. Konnten sie erst — nach dem alten Zwangserziehungs-Gesetz von 1878 — auf Grund von Straftaten in Erziehung genommen werden, so blieb diese unter dem Gesichtspunkte des Strafmittels stehen. Die Richter wurden veranlaßt, um nur Zwangserziehung anwenden zu können, Verfehlungen für kriminell strafbar zu erklären, die eigentlich nicht verfolgbar waren.[1] Es scheint, als ob die Richter sich schwer hineinfinden, auch die Anwendung des ganz anders aufgezogenen Fürsorgeerziehungs-Gesetzes nicht als Strafmittel anzusehen.

Weit schlimmer steht es mit den §§ 56 und 57. Sie geben Anlaß, gegen die mit »Einsicht« Handelnden weit weniger energisch vorzugehen als gegen die Uneinsichtigen. Wollen verständige Richter das nicht, so sprechen sie entweder gegen ihre bessere Überzeugung intellektuell ganz normalen Burschen die Einsicht in die Strafbarkeit ihrer Handlungen ab oder sie belegen, gemäß einer ministeriellen Anweisung von 1887[2]) die Jugendlichen mit der Tat nicht entsprechenden hohen Strafen, um dadurch die Besserung zu ermöglichen — beides juristisch sehr bedenkliche Auswege! Schlägt man vollends, wie wir vorhin hörten, vor, die Freiheitstrafen in einer Besserungsanstalt verbüßen oder die Jugendlichen nach dem Gefängnis der Zwangserziehung überweisen zu lassen, so hat damit die Verwirrung beider Prinzipien wohl ihren Höhepunkt erreicht.

Demgegenüber gilt es vor allem, entschieden klar zu stellen, daß Erziehung und Kriminalstrafe einander ausschließen. Kinder sollten erzogen, nicht kriminell bestraft werden. Die naturgemäße Grenze des Kindesalters ist aber die normale Erziehungsfähigkeit, d. h. das 16. Lebensjahr. Bis zu diesem Zeitpunkt fügen sich fast alle Jugend-

---

[1]) Aschrott, a. a. O. S. 15.
[2]) A. a. O. S. 30.

lichen willig der Leitung durch die Erwachsenen, empfinden deren Autorität als etwas nicht immer bequemes, aber doch unumgängliches, selbstverständliches. Von da ab sträubt sich das erstarkte Selbstbewußtsein immer entschiedener gegen die Erziehung im engeren Sinne; die bis dahin erzogenen Jünglinge fügen sich dann nur noch der Übermacht und dem physischen Zwange; sie empfinden die Besserungsanstalt als Strafe und zwar als schwerere Strafe als das Gefängnis. Mit dieser eigenen Empfindung der Zwangszöglinge ist also wieder die Maxime der Repression in den Vordergrund getreten. Diese psychologisch begründete Klassifizierung ist jedenfalls viel stichhaltiger als die an der Einsicht in die Strafbarkeit der Handlung orientierte. Dieses von allen Sachverständigen fast einstimmig preisgegebene Kriterium könnte nun endlich fallen. Wir gewännen eine logisch und psychologisch weit besser begründete Gruppierung: Für die Strafunmündigen, also bis zum 16. Lebensjahr, Behandlung durch den Vormundschaftsrichter und Erziehung in Familien oder familiär geleiteten, offenen privaten Erziehungsanstalten; für die Strafmündigen vom 16.—20. Lebensjahr nach Ermessen des Strafrichters nicht zu kurze Freiheitstrafen oder Unterbringung in geschlossenen staatlichen Zwangsanstalten. Also für die Strafunmündigen Prävention, und für die Strafmündigen Repression. (Lebhafter Beifall.)

Der Vorsitzende, Herr Amtsgerichtsrat Dr. P. Köhne-Berlin, spricht dem Herrn Redner den warmen Dank der Versammlung aus und eröffnet die Diskussion.

Frau Dr. Hoesch-Ernst aus Godesberg: Ich möchte darauf aufmerksam machen, daß in Amerika bereits ein praktisches Experiment angestellt worden ist. Im Staate New-York befindet sich die »George Junior Republic«, in der die Kinder arbeiten lernen sollen. Sie besitzen eine vollständige Selbstverwaltung, wählen sich ihre Vorgesetzten, Richter, Schatzmeister usw. unter ihren Kameraden, und das Gefühl der Verantwortlichkeit übt oft den wohltätigsten Einfluß auf den Charakter aus. Geistig Minderwertige kommen dort nicht hin. Die Kinder fühlen sich unter ihrem eignen Regiment sehr wohl und nehmen die Strafen, die ihnen von Ihresgleichen auferlegt werden und die oft sehr hart sind, als etwas Selbstverständliches und Notwendiges hin. Beim Verlassen der Anstalt äußern sie oft den Wunsch, ihr noch länger angehören zu dürfen. Erwachsene haben in dem Kinderstaate kaum etwas zu sagen. Der Leiter Mr. George spielt nur die »Rolle der Vorsehung«. Ihren ganzen Lebensunterhalt, die Kleidung usw. beschaffen sich die Kinder selbst.

Herr Direktor Pastor Seiffert-Strausberg erläutert 3 Tabellen über die Herkunft von Fürsorgezöglingen. Er weist nach, daß bei der Mehrzahl der verwahrlosten Kinder die Schuld auf Seiten der Eltern resp. des ganzen Milieus liegt, aus welchem sie stammen. Er hat über 354 Zöglinge,

soweit es irgend möglich war, genaue Nachforschungen angestellt. Da hat sich denn herausgestellt, daß die Eltern schon geistig oder moralisch minderwertig waren. So waren von den Eltern 75 wegen Diebstahls, 46 wegen Trunksucht, 16 wegen Unzucht vorbestraft. 35 hatten unehelich geboren; allgemeiner verwerflicher Vernachlässigung hatten sich 50 Eltern schuldig gemacht; an Idiotie und Taubstummheit litten 4. In schädigender großer Armut lebten 53. Somit bestand bei 222 ein direkt schuldhaftes Verhalten und noch 57 Eltern hatten den Kindern nicht die genügende Pflege zu teil werden lassen können. Also von 354 hatten 279 Eltern, d. h. über $^{2}/_{3}$, ihren Kindern nicht die zu ihrer normalen Entwicklung nötige Erziehung gegeben. Referent bittet daher, solchen Zöglingen Barmherzigkeit und Milde zu schenken. Über das Vorleben der Zöglinge, das selbstverständlich, wenn sie einem solchen Sumpfboden entsprossen sind, kein einwandfreies sein kann, gibt er folgende Zahlen: Von 354 Zöglingen hatten nur 9 keine Missetat hinter sich. Doch zeigt sich in den verschiedenen Altersstufen ein großer Unterschied. Von den schulpflichtigen Mädchen waren nur 6 % wegen ihrer Vergehen schon gerichtlich bestraft, von den schulentlassenen 12 %; von den 6—14-jährigen Knaben waren gleichfalls 12 % bestraft. Nun steigert sich der Prozentsatz: von den 14—16jährigen Jungen, also halbreifen Lehrlingen, waren 48 % gerichtlich bestraft, und gar von den älteren 16—21-jährigen Burschen 70 %. Während sich bei den schulpflichtigen Kindern, wie bei den 14—16jährigen Jungen und Mädchen die Strafen zwischen 2 Tagen und 12 Monaten hielten, gab es unter den 16—21-jährigen Burschen schon eine ganze Reihe, welche nicht bloß ein- und zweimal, sondern gar 3—6mal mit Strafen bis zu 18 Monaten belegt waren. Diese Zahlen sollen beweisen, daß wir es nicht bloß theoretisch sondern auch praktisch in der Erziehung der Jugend in den verschiedenen Altersstufen je nach ihrer Verwahrlosung mit verschiedenen Arten zu tun haben. Es wird daher wohl auch einem Laien einleuchtend sein, daß die Kinder und die halbreife Jugend bis zum 16. Jahr, deren Vergehen eigentlich nur ein Ausfluß ihrer früheren Umgebung war, ganz anders zu behandeln sind, als die älteren Elemente. Wenn daher hier gesagt wurde, daß etliche von letzteren schlimmere Verbrechen »aus Furcht vor der Erziehungsanstalt« begangen haben, so bitte ich solche böse Gesinnung doch nicht allen Fürsorgezöglingen zuzuschieben. Unter den 25 000 Fürsorgezöglingen gibt es vielleicht ein oder zwei Dutzend, die innerlich so verroht sind, daß sie die Schande des Gefängnisses und Zuchthauses nicht für schlimmer halten als die intensiv pädagogische Einwirkung zur Besserung ihrer Seele innerhalb der Erziehungsanstalt. Die 800 deutschen Erziehungsanstalten, verehrte Damen und Herren, sind durchaus, ich kenne eine große Zahl derselben persönlich, humane, freie Familien-Häuser, in welchen der Geist des fröhlichen Vertrauens zwischen Erziehern und Zöglingen herrscht. Wenn dagegen in den wenigen, aus der Not der Praxis geborenen und allseitig von den freien Vereinen wie Behörden gewünschten und inzwischen errichteten, geschlossenen Strafabteilungen für die verwahrlostesten älteren 17—21jährigen Burschen und Mädchen,

welche immer wieder durch schwere Einbruchdiebstähle und Messerstechereien, schlimme Prostitution und Kuppeleien sich selbst und ihre Umgebung verderben wollen, ein ernster und strenger Ton herrscht, so werden gewiß auch Sie uns das als berechtigt und notwendig zugeben. Aber, Gott sei Dank, brauchen wir auch bei diesen sogenannten »Unverbesserlichen« unserer Zöglinge noch nicht ganz die Hoffnung aufzugeben. Auch aus diesen Strafabteilungen hören wir, daß sich noch ein Drittel wieder hat auf einigermaßen leidliche Bahnen führen lassen.

Frau Dr. Bieber-Böhm aus Berlin: Es wird hoffentlich nicht mehr lange dauern, bis Frauen bei der Besetzung der Gerichtshöfe hinzugezogen werden. Sie gehören ganz entschieden dahin. — Aus dem Gefängnis ist noch kein Mensch gebessert herausgekommen. Ich bin durchaus dafür, daß das Strafalter weiter hinaus geschoben wird als bis zum 16. Jahre. Die Verwirrung der Begriffe Zwangserziehung und Fürsorgeerziehung muß geklärt werden. Die letztere ist nicht ehrenrührig, sondern vorbeugende Wohltat.

Herr Pastor Bahnson-Hamburg: Ich habe es oft erlebt, daß Kinder mit der Bitte zu mir kamen, ihnen Geld zu geben, damit sie nicht wegen irgend einer Übertretung ins Gefängnis mußten. Das Gefängnis wird immer als das Schlimmste angesehen und ich kann trotz aller Bemühungen dem, der im Gefängnis gesessen hat, nicht ordentliche Arbeit verschaffen. Die jungen Leute bis zum 21. Jahre sind sich ihrer Taten nicht voll bewußt, wenn sie z. B. den Schaffner der elektrischen Bahn betrügen oder sonst einen dummen Streich begehen. Wenn sie vom 16. Jahre ab für ihre Handlung verantwortlich gemacht werden, so muß auch die Mündigkeit auf dies Alter zurückgesetzt werden. Bis zum 21. Jahre halte ich nur die Fürsorgeerziehung für angebracht. Nun ist es wiederholt vorgekommen, daß junge Leute schlimme Vergehen begingen, nur um in das Gefängnis zu kommen, das ihnen ihrer würdiger erschien. Doch können wir darauf nicht Rücksicht nehmen. So gut wie wir die älteren Schüler unserer höheren Schulen zwingen, sich wie Kinder erziehen zu lassen, so können wir es auch bei diesen. Ich bitte dringend, das Strafalter bis zum 21. Jahre heraufzusetzen.

Herr Strafanstaltspfarrer Eichberg-Groß-Strehlitz: Nur zu einer tatsächlichen Richtigstellung ein kurzes Wort! Nicht sowohl ein Hinaufrücken des Strafmündigkeitstermins für die Jugendlichen bis ins 21. Lebensjahr als insonderheit ein Aussetzen des Strafvollzugs, einen Strafaufschub bis zu diesem Zeitpunkt glaube ich entschieden fordern zu sollen. Und dies trotz aller im Grunde nur äußeren, materiellen Bedenken von anderer Seite! Daß übrigens diese Forderung auch in ihrem weitesten Umfang soeben mit voller Entschiedenheit und innerer Wärme wieder aufgenommen und so auch von außen her vertreten wurde, kann uns nur mit neuer Hoffnung erfüllen: Einmal wird unser Ziel doch noch erreicht werden. Ich vertraue zuversichtlich darauf. Nicht bloß Straftaten werden von Jugendlichen absichtlich verübt, wenn es sich für sie darum handelt, lieber ins Gefängnis als in die Fürsorgeerziehung zu kommen. Auch falsche Selbstbezichtigungen müssen dieser Absicht dienen. Einer unserer Insassen hatte letzteren Weg gewählt, aber in dem erwarteten Strafmaß sich getäuscht; anstatt $1^1/_2$ Jahr Gefängnis erhielt er nämlich 3 Jahre Zuchthaus.

Als er hier, wo es ihm offenbar auch nicht gefiel, 20 Jahre alt geworden (kaum 1 Jahr nach seiner Einlieferung), glaubte er, die Grenze des fürsorgepflichtigen Alters überschritten zu haben, und mühte sich nun ab, ganz in die Freiheit zurückzukehren, worin er sich allerdings auch verrechnet hatte. Auch um solchem frivolen Beginnen entschieden vorzubeugen, scheint es eben unerläßlich, daß dem Jugendlichen klar gemacht werde, wie ihm solche Schleichwege nichts nützen. Auf der einen Seite die Aussetzung der Strafe, die aber einem Damoklesschwerte gleich über seinem Haupte schweben bleibt, andererseits als heilsamer Sporn die Aussicht eines gänzlichen Strafwegfalls und die Möglichkeit, durch gute Führung in der Fürsorgeerziehung sich rehabilitieren zu können. Das verspricht einen guten Erfolg. Und wenn wir auch Jahre, vielleicht gar Jahrzehnte auf die deutlichen Spuren eines nachhaltigen Erfolges harren sollten, es muß uns treiben, auch mit der Fürsorgearbeit für die gefährdete Jugend zurückzugreifen bis ins frühe Kindesalter und an der Wurzel einzusetzen; dann werden wir in treuer gärtnerischer Pflege einst Früchte erhoffen dürfen, die unseren Sorgen und Mühen reichen Lohn verheißen. Noch will ich kurz bemerken, daß doch auch in den Strafhäusern der erziehliche, bessernde Zweck nicht »mehr und mehr außer acht gelassen«, sondern im Gegenteil immer mehr angestrebt und namentlich den Jugendlichen gegenüber in den Vordergrund gerückt wird.

Herr Anstaltsgeistlicher Hassenstein-Karlshof bei Rastenburg: Gewiß kommt es vor, daß junge Leute das Gefängnis der Erziehungsanstalt vorziehen, doch ändern sie ihre Meinung, wenn man ihnen vorhält, daß sie als Freiwillige nicht dienen können, wenn sie im Gefängnis waren, und daß ihnen der Makel dieser Anstalt immer anhaften werde.

Frau Dr. Hoesch-Ernst aus Godesberg: Wenn es möglich ist, daß Kinder lieber ins Gefängnis als in die Fürsorgeanstalt gehen, so kann die letztere nicht richtig eingerichtet sein. Die Zöglinge der »George Junior Republic« kehren immer gerne zu ihr zurück. — Den Strafaufschub halte ich nicht für das richtige Mittel, Besserung zu erreichen. Furcht ist kein Erziehungsmittel; als solches kann nur die Hoffnung, es doch noch im Leben zu etwas zu bringen, gelten.

Herr Direktor Pastor Seiffert-Strausberg: Es sind nur ganz wenige der älteren, verdorbensten Zöglinge, die vielleicht das Gefängnis der Fürsorgeanstalt vorziehen, Kinder überhaupt nicht!

Herr Dr. von Rohden erhält das Schlußwort und bemerkt: Es ist nicht der Fall, daß alle im Gefängnis verderben. Manche sind dort besser aufgehoben als in der Fürsorgeanstalt. Im Rauhen Hause hat man die Erfahrung gemacht, daß die meisten der Burschen, die nach dem 16. Lebensjahre eingebracht wurden, nicht mehr erfolgreich erzogen werden konnten. Die Älteren weichen nur noch dem Zwange, also die eigentliche Erziehung hört für sie auf.

Vorsitzender, Herr Amtsgerichtsrat Dr. P. Köhne-Berlin, schließt hierauf mit Rücksicht auf die unmittelbar bevorstehende Gesamt-Schlußsitzung des Kongresses die Debatte, indem er den Anwesenden für die lebhafte Anteilnahme an den Verhandlungen der Sektion dankt.

Schluss-Plenarverhandlung.

Sitzung am Mittwoch, dem 3. Oktober, 1½—2 Uhr Nachmittags.

Nach dem Abschluß der Sektionsverhandlungen versammeln sich die Teilnehmer des Kongresses wieder in der Aula.

Der Vorsitzende, Herr Geheimer Regierungsrat Professor Dr. **W. Münch**-Berlin, nimmt hierauf das Wort zu einer *abschliefsenden Ansprache*, wobei er freilich zunächst der noch übrigen Darbietungen des Kongresses gedenkt, also des nunmehr auf Donnerstag 10 Uhr angesetzten Vortrags von Herrn Geh.-Rat Professor Dr. Ziehen, der Demonstration des Psychologischen Instituts durch Herrn Privatdozenten Dr. K. L. Schaefer, des Besuchs des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, einer neuen Berliner Gemeindeschule und zweier Realgymnasial-Gebäude, ebenso der Erziehungsanstalt »Am Urban« sowie des Erziehungsheims »Kinderschutz« in Zehlendorf bei Berlin und der Brandenburgischen Provinzial-Erziehungsanstalt in Strausberg. Da diese Besuche großenteils zur selben Zeit stattfinden müßten, so seien schon seit einigen Tagen im Bureau Listen aufgelegt, in welchen die zur Teilnahme Geneigten sich einzutragen ersucht würden. Zur Besichtigung der Ausstellung unter der erläuternden Führung durch den Veranstalter Herrn Museumsleiter E. Fischer werde noch am Mittwoch von 3—5 Uhr und Donnerstag Gelegenheit gegeben.

Im Anschluß an diese Hinweise richtet der Vorsitzende warme Worte des Dankes an die zahlreichen Teilnehmer für das unverkennbar lebendige Interesse, mit dem sie den Vorträgen gefolgt seien, insbesondere nochmals an die erschienenen Vertreter der Behörden und Verwaltungen und die Delegierten der Vereine, ferner an alle, die durch Mitwirkung bei der Debatte die Verhandlungen belebten und förderten, wobei denn auch allen denen Entschuldigung gewährt werden solle, die mit ihren Äußerungen das Maß der Redefrist überschritten hätten. Noch vollerer Druck wird den Rednern gezollt,

die eine Fülle von Gedanken in zusammengedrängter Form und in wirkungsvollem Vortrag darboten. »Daß ihre Wirkung nicht bloß eine solche des Augenblicks gewesen sei, sondern weiter dauern werde, darf nach allen Anzeichen erhofft werden. Es hat sich bestätigt, daß die für sich auf so verschiedenen Gebieten Arbeitenden sich zu einer großen Gemeinschaft vereinigen lassen; es hat sich erwiesen, wie zahlreiche Probleme weithin in ihrer Bedeutung empfunden werden. Wir, die Unternehmer, blicken mit Dankbarkeit zurück auf das, was zu veranlassen uns gelungen, und bitten um Entschuldigung für das, was unter den nicht eben leichten Umständen der Organisation dieses in seiner Art ersten Kongresses versäumt und verfehlt worden ist.«

Nach einigen Bemerkungen geschäftlicher Art, welche besonders die Herstellung und den Bezug des von der Herzogl. Sächsischen Hofbuchhandlung Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza zu verlegenden Berichtes über die Verhandlungen, sowie die finanzielle Seite des Kongresses betreffen (es werden mit der seiner Zeit vorzunehmenden Prüfung der Rechnungen die Herren Realschuldirektor Prof. Dr. Zelle-Berlin und Privatdozent Dr. H. Gutzmann-Berlin betraut), wird auf die Zukunft des Kongresses übergegangen.

Neben der Frage, ob derselbe überhaupt eine Fortsetzung finden solle, handelt es sich wesentlich darum, ob genau in der diesmaligen Gestalt oder ob unter Beschränkung auf das Gebiet der Kinderforschung, also mit Abtrennung der Jugendfürsorge, und ob unter Beibehaltung des wesentlich deutsch-nationalen Charakters oder mit Übergang zum internationalen, außerdem natürlich auch um Zeitpunkt und Ort. Die Tatsache, daß ein internationaler Kongreß »für Kinderschutz und Jugendfürsorge« bereits vorhanden und seine nächste Tagung für den Mai 1907 in Berlin in Aussicht genommen ist, kann für die diesseitige Entschließung nicht entscheidend ins Gewicht fallen, wie auch eine freundliche Stellung der Anwesenden zu diesem andern Kongreß (dessen Programm der anwesende Generalsekretär Herr Rektor Pagel ausgelegt hat) nur empfohlen wird. Die Stellung der Versammlung zu jenen Fragen durch eine eingehendere Debatte und Abstimmung zum Ausdruck zu bringen, wird nicht versucht, da sich verschiedene Verhältnisse erst klären müssen, bis für die Entscheidung die sichere Grundlage gegeben ist. Sichtlich aber ist die Versammlung im ganzen entschieden für Weiterführung des Kongresses, und es wird ein aus wenigen Personen bestehender Ausschuß dazu bestimmt, die Idee desselben weiter zu pflegen, den geeigneten Zeitpunkt (nach 2 oder 3 Jahren etwa) zu ersehen und für die rechte künftige Gestaltung die

Vorschläge auszuarbeiten. Zu Mitgliedern dieses Ausschusses werden die Herren Direktor Trüper-Sophienhöhe bei Jena, Professor Dr. Rein-Jena und Professor Dr. Meumann-Königsberg bestimmt, denen Herr Amtsgerichtsrat Dr. Köhne-Berlin sich voraussichtlich anschließen wird, während weitere Cooptation den Genannten überlassen bleibt. Der gegenwärtige Vorsitzende, dem aus der Versammlung durch Herrn Dr. C. Andreae-Kaiserslautern für seine Mühewaltung freundlicher Dank unter großem, lang anhaltendem Beifall der Versammlung ausgesprochen und der Wunsch kundgegeben wird, daß er in jenen Ausschuß wieder mit eintreten möge, erklärt, dies zu seinem Bedauern aus Rücksicht auf gesundheitliche und sonstige persönliche Verhältnisse ablehnen zu müssen, ist aber bereit, alle seine diesmal gemachten Erfahrungen dem künftigen Komité zur Verfügung zu stellen. Er schließt dann die Verhandlung mit den Worten: »Kann ich also nicht sagen: Auf Wiedersehen! so doch: Auf Wiedererstehen unserer Arbeit und unserer Vereinigung!«

Bericht über die Ausstellung.

I. Allgemeine Beschreibung.

(Mit 6 Tafeln.)

Von **E. Fischer,** Städt. Museumsleiter in Berlin-Rixdorf.

Es ist allgemein üblich, mit größeren Versammlungen von Fachleuten, die das Schulkind zum Gegenstande der Beratung haben, Ausstellungen zu verbinden. Da ich als Gründer und Leiter eines Schulmuseums von der großen Bedeutung solcher Veranstaltungen überzeugt bin, regte ich beim Vorstande des Kongresses für Kinderforschung und Jugendfürsorge eine Ausstellung an. Derselbe ging auf meinen Vorschlag ein und übertrug mir das Arrangement derselben. Als Räume hatte der Rektor der Königlichen Friedrich Wilhelms-Universität die Hörsäle, Säulenhallen und Korridore des Universitätsgebäudes zur Verfügung gestellt. Es kam mir nun auf eine Ausstellung an, die nichts gemein hatte mit der unter ähnlicher Flagge hier und da auftauchenden geschäftlichen Unternehmungen. Ich stellte folgenden Plan auf:

I. Bau, Leben und Hygiene des gesunden und kranken Schulkindes.

II. Kind und Kunst.

- A. Das Kind als Künstler.
- B. Die Kunst für das Kind.
- C. Musterjugendbücherei.

III. Wissenschaftliche Bibliothek.

IV. Lehr- und Lernmittel.

V. Schulbau und Schuleinrichtungen.

Es wurden nur Gegenstände ausgewählt, die in den Rahmen obiger Gebiete gehörten, auf Grund einer sachlichen Kritik einwandfrei waren, teils wissenschaftlichen — teils praktischen Wert hatten. Ausgeschlossen wurden minderwertige und alltägliche Sachen; auch war der Verkauf an Ort und Stelle nicht gestattet.

Von nah und fern wurde alles Sehens- und Wissenswerte herbeigeholt, was einen Begriff von dem gegenwärtigen Stande der Arbeiten auf den Gebieten Kinderforschung und Jugendfürsorge vermitteln konnte.

Die erste Gruppe bot eine Auslese der besten natürlichen anatomischen Präparate, die den körperlichen Entwicklungsgang eines Kindes bis zum 14. Lebensjahre darstellen, naturgetreue Wachsmodelle der Schülerkrankheiten und kunstvolle Modelle des kindlichen Körpers für den Unterricht in der Gesundheitslehre von der bekannten Firma Professor Benninghoven & Sommer-Berlin. An den Wänden hingen die von den Pädagogen als die besten bezeichneten anatomischen Wandtafeln aus dem Verlage Wachsmuth-Leipzig*[1]), ferner das neue, für internationale Zwecke soeben erschienene anatomisch-hygienische Wandtafelwerk von Dr. Baur und Emil Fischer (Tafel I), von welchem die Tafeln der Ersten Hilfeleistung bei plötzlichen Unglücksfällen zum Aushange gelangt waren. Diese Tafeln, gemalt von Direktor Professor Dr. Kolb-Stuttgart, zeichnen sich durch künstlerische Darstellung, Naturtreue und Übersichtlichkeit aus. Ein besonderer Vorzug der Bilder besteht darin, daß die Verfasser naturwahre Szenen aus dem Menschenleben bringen, die höchst wertvolle Momente für die Assoziation und das Gedächtnis sind. Die Bilder dürften auch ihrer Zweckmäßigkeit und Billigkeit wegen in keiner Schule fehlen. Der Berliner Verein für Schulgesundheitspflege hatte die anläßlich der Silberhochzeit unseres Kaiserpaares herausgegebene Wandtafel »Gesundheitsregeln« ausgestellt. Der rühmlichst bekannte Arzt Dr. Immelmann,* Inhaber eines Röntgen-Laboratoriums, hatte eine Serie Röntgen-Photographien zur Verfügung gestellt. Zur Beseitigung des Schielens und zur Demonstrations der Stereoskopie dient das von Professor Dr. Armin Tschermak konstruierte Nadelstereoskop aus dem Institute für Präzisionsmechanik Paul Polikeit, Halle a. S.* Für Lehrer Schwerhöriger ist der Vielhörer des Taubstummenlehrers Reinfelder-Berlin ein sehr wertvolles Unterrichtsmittel. Hochinteressant und lehrreich zugleich waren (Tafel II) die von Fräulein Colerus von Geldern, der pädagogischen Leiterin der Stephanie-Stiftung in Biedermannsdorf* (Österreich), hergestellten Silhouetten idiotischer Kinder, über die ausgelegte Charakteristiken Aufschluß gaben, und die reich-

[1]) Die mit einem * bezeichneten Firmen, Behörden, Anstalten und Privatpersonen stifteten sämtliche Ausstellungsgegenstände dem in der Entwicklung begriffenen »Deutschen Museum für das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesen« in Berlin. Allen verehrten Förderern dieses Institutes sei auch an dieser Stelle deutscher Dank gezollt. Der Vorstand E. Fischer, Berlin-Rixdorf.

haltigen Sammlungen außerordentlich scharf ausgeführter Photographien von Köpfen, Ohren, Händen und Füßen idiotischer Kinder der Pflege- und Erziehungsanstalt für schwachsinnige Kinder »Ernestinum«-Prag, die der verdienstvolle Direktor Dr. HERFORT* dortselbst zur Verfügung gestellt hatte. Vervollständigt wurde diese Abteilung durch die mit dem großen Preise auf der Weltausstellung in St. Louis ausgezeichnete umfangreiche Sammlung Stereoskop-Bilder der verschiedenen Formen des angeborenen Schwachsinnes von Kranken aus der Großherzogl. Klinik für psychische und nervöse Kranke in Gießen, die unter der Direktion des Herrn Professor Dr. SOMMER steht. Diese Objekte fanden das lebhafteste Interesse der Besucher. Der edle Menschenfreund und auf dem Gebiete der Jugendfürsorge verdienstvolle Professor Dr. Freiherr v. SODEN* zeigte von seiner neuen Schöpfung, der Heimstätte für Säuglinge in Berlin, eine Anzahl wohlgelungener Aufnahmen aus dem Musterinstitute. Zur Pflege des kindlichen Körpers und zur Stärkung der Nerven brachte die Firma Dr. Graf & Co.-Berlin ihre bestbekannten Fabrikate in Erinnerung.

Die Firma Zimmermann-Leipzig und Berlin hatte eine große Zahl wissenschaftlicher Apparate für experimentell-psychologische Untersuchungen bezüglich der Auffassung, der Assoziation, des Gedächtnisses, der Atmung, des Farbensinnes, des ästhetischen Urteils, der Raumschwelle, der Reizschwelle, der Ermüdung usw. zur Schau gestellt.

Mit Hilfe hierher gehöriger Instrumente waren die Tafeln und Kurvenzeichnungen des Herrn Dr. FÜRSTENHEIM-Berlin* gewonnen, die dieser bei seinem in der Sektion A gehaltenen Vortrage demonstrierte und alsdann der Ausstellung überwies.

Von Dr. RANSCHBURG-Budapest stammten 7 Tafeln zur Psychophysik des Einmaleins, und der sehr rührige Verein für Kinderforschung in Budapest hatte eine stattliche Sammlung Untersuchungsbogen gesandt. Sie führten ein in die Methode der Untersuchung des kindlichen Wort- und Vorstellungsvermögens, der Merkfähigkeit und des Gedächtnisses sowie der Rechenfähigkeit. Ebenso lehrreich waren die Tabellen und Kurven aus den Beiträgen zur Kenntnis der physischen und psychologischen Natur der 6jährigen in die Schule eintretenden Münchener Kinder von Dr. ZIEGLER und Dr. ENGELSPERGER-München. Allgemeine Beachtung fanden auch die Professor Dr. KEMSIESschen Tafeln* über Ermüdungsmessungen und Herrn Privatdozent Dr. H. GUTZMANNS* statistische Tabellen über die Verbreitung des Stotterns, die stetige Zunahme des Stotterns und stetige Abnahme des Stammelns in der Schule.

Die Abteilung »Kind und Kunst« bot Überraschendes. Hervorgehoben sei namentlich die höchst interessante Sammlung freier Kinderzeichnungen aus Breslau, worüber weiter unten noch besonders berichtet werden wird.

Daß das Kind auch Künstlerisches im Modellieren leisten kann, zeigte eine Sammlung des Bildhauers A. Reimann-Berlin.* Die Leistungen der 3 bis 14jährigen Kinder legten beredtes Zeugnis ab von dem Können und der Aufsehen erregenden Einzelbegabung. Ein Gegenstück hierzu bietet die Sammlung von instinktiven Zeichnungen ungebildeter Erwachsener, die der Seminardirektor Nagy-Budapest ausgestellt hatte. Es wird damit der Parallelismus der Zeichnungen der Erwachsenen und 6 bis 7 jährigen Kinder zur Anschauung gebracht.

Da das Spielzeug im Leben des Kindes eine hochwichtige Rolle spielt, war dasselbe auch in dieser Gruppe vertreten. Lobende Anerkennung verdienen die Kronen-Zimmerkästen aus den Konstruktionswerkstätten von W. Hyan in Berlin.* Diese enthalten nur das Material und das Handwerkszeug. Das Kind muß sich sein Spielzeug, eine große Ritterburg, einen Bauernhof oder eine Wassermühle, selbst anfertigen. Das Kind formt nach seinem Willen, sieht eins nach dem andern entstehen und hängt an dem Selbstangefertigten mit ganz anderer Liebe, als an dem fertig ins Haus Gebrachten. Es wird dadurch im Kinde die Freude am eigenen Schaffen geweckt und die Phantasie in rechter Weise angeregt.

Auch das Gebiet »Die Kunst für das Kind« war gebührend berücksichtigt durch die Kollektivausstellungen der rühmlichst bekannten Firmen: Kunstverlag F. E. Wachsmuth-Leipzig* (Tafel III), Verlag B. Teubner-Leipzig* (Tafel IV), Fischer & Francke-Berlin,* Hochdanz-München,* Kunstwart-München,* Schaffstein-Köln* u. a. m. Die Kunsthandlung »Albrecht Dürer-Haus« (Tafel I) bot eine auserlesene Sammlung des künstlerischen Wandschmuckes, ferner Lehrmittel für den modernen Zeichenunterricht und künstlerisches Spielzeug.

In einem großen Hörsale hatte ich selbst eine Muster-Jugendbücherei ausgestellt. Die Auswahl war streng nach dem Grundsatze: »Für die Jugend — das Beste!« getroffen. Die einzelnen Schriften waren nach den Bedürfnissen der einzelnen Altersstufen geordnet. Besonders hervorgehoben zu werden verdienen die künstlerischen Bilderbücher und Jugendschriften der Verlagsfirmen Schaffstein & Co.-Köln,* Gerlach & Co.-Wien,* F. A. Perthes-Gotha,* Loewe-Stuttgart,* Deutsche Dichter-Gedächtnisstiftung-Hamburg-Großborstel,* Stephan Geibel-Altenburg,* Aschendorff-Münster,* Paetel-Berlin,* Bibliograph. Institut-Leipzig,* Enßlin & Laiblin-Reutlingen,* Velhagen & Klasing-

Leipzig* und J. P. Bachem-Köln.* Ein Verzeichnis sämtlicher Jugendschriften enthielt der zur besseren Orientierung des Besuches gedruckte »Führer durch die Ausstellung.«

Eine noch reichhaltigere Sammlung bot die wissenschaftliche Bibliothek, die in einem anderen Hörsale zur Aufstellung und Auslage gebracht war. Die moderne Literatur über Kinderforschung und Jugendfürsorge ist bereits so angewachsen, daß ein besonderes Studium dazu gehört, um sie übersehen zu können. Aus dem Gebiete der normalen Kindespsychologie waren vorhanden Werke über die Fortschritte der Seelenkunde, über das Seelenleben der Kinder, über die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde, über Begriff und Begriffe der Kindersprache, über psychologische Experimente an Kindern, über die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und den Völkern, über die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse, über den Willen und Charakter, über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache bei den Kindern, über die Arbeitskurve einer Schulstunde, über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums und der Völker, über die Sinneswahrnehmungen des neugeborenen Kindes, über die geistige Ermüdung der Schulkinder, über die religiösen Gefühle der Kinder, über die Schwankungen der psychischen Kapazität, über das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie, über die Ideenassoziation des Kindes usw. Nicht minder reich ist die Literatur über die Physiologie und Psychologie des anormalen Kindes vorhanden. Gut vertreten waren die Gebiete über Kretinismus, Stimmungsschwankungen bei Epileptikern, Theorie der Begabung, das kranke Schulkind, Hysterie im Kindesalter, den geborenen Verbrecher, Nervosität im Kindesalter, Idiotismus, Sprachanomalien, Schlaf der Schulkinder, die normalen Schwankungen der Seelentätigkeiten, Stottern, physiologische Faulheit, psychopathische Minderwertigkeiten, Kinderselbstmorde, Jugendirresein u. a. Auch die Literatur über Erziehung, Unterricht, Jugendfürsorge und Schulhygiene war reichlich vorhanden in Encyklopädien, wissenschaftlichen Werken, Leitfäden, Berichten von staatlichen und städtischen Behörden, von Anstalten und Privatpersonen. Eine besondere Abteilung war die Literatur über »häusliche Erziehung«. Wenn auch in erster Linie die deutsche Literatur berücksichtigt wurde, so war auch die ausländische nicht vergessen. So zählte beispielsweise die ungarische Literatur über 100 Nummern auf, gestiftet von dem bereits lobend erwähnten Verein für Kinderforschung in Budapest.* Hervorragend mit großen Kollektionen der

besten Werke über Kinderforschung und Jugendwerke waren: J. Ambr. Barth-Leipzig,* L. Voss-Hamburg,* C. Marhold-Halle a. S.,* W. Engelmann-Stuttgart,* O. Nemnich-Leipzig* und Reuther & Reichardt-Berlin. Im Manuskripte lagen zwei Werke vor: Stille Freuden. Aus dem Tagebuche einer Hilfsschülerin von Elisabeth Kölling-Berlin und ein Werk über Kinderzeichnungen von Lehrer Maurer-Langenzenn. Mehr denn 60 Fach-Zeitschriften, die sich mit der Kinderforschung, der Jugendfürsorge und Schulhygiene beschäftigen, die meisten in sämtlichen Jahrgängen, lagen zur Einsichtnahme aus. Hervorgehoben seien folgende Zeitschriften:

1. »Zeitschrift für Kinderforschung« (Die Kinderfehler) mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Herausgegeben von J. Trüper, Chr. Ufer, Martinak, Koch. Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.* 2. Zeitschrift für Psychologie und Pädagogik, herausgegeben von O. Flügel und W. Rein. Ebenda.* 3. Die experimentelle Pädagogik. Organ der Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik usw., herausgegeben von Dr. W. Lay und Prof. Dr. E. Meumann. Leipzig, O. Nemnich.* 4. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene, herausgegeben von Prof. Dr. Kemsies und Hirschlaff. Berlin, Walther.* 5. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, herausgegeben von Ebbinghaus und König (später Nagel). Leipzig, Barth.* 6. Journal für Psychologie. Ebenda. 7. Pädagogisch-psychologische Studien, herausgegeben von Dr. Brahn. Leipzig, Wunderlich.* 8. Medizinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde, herausgegeben von Dr. Gutzmann. Berlin, Fischer.* 9. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, herausgegeben von Prof. Dr. Erismann. Hamburg, L. Voß.* 10. Die Gesundheitswarte in der Schule, herausgegeben von Dr. A. Baur. Leipzig, O. Nemnich.* 11. Psychologisch-neurologische Wochenschrift. Halle, C. Marhold.* 12. Irrenpflege. Ebenda. 13. Medizinische Woche. Ebenda.* 14. Vierteljahrsschrift für körperliche Erziehung. Wien, Deuticke.* 15. Das Schulzimmer, Vierteljahrsschau über die Fortschritte auf dem Gebiete der Ausstellung und Einrichtung der Schulräume. Charlottenburg, Joh. P. Müller.* 16. Das Schulhaus. Berlin.* 17. Mutter und Kind. Wien, Moritz Perles.* 18. Gesundheit. Leipzig, Leineweber.* 19. Der deutsche Schulmann. Berlin, Gerdes & Hödel.* 20. Jugendfürsorge, herausgegeben von Rektor Pagel. Berlin, Nicolai (Stricker).* 21. Gesunde Jugend. Leipzig, B. G. Teubner.* 22. Der Kindergarten. Zeitschrift für entwickelnde Erziehung in Familien, Kindergarten und Schule, herausgegeben vom Deutschen Fröbel-Verein. Berlin, Oehmigke.* 23. Der

Rettungsbote, herausgegeben von Pastor R. KIRSTEIN. Eckartsberga.* 24. Blätter für erziehenden Unterricht, herausgegeben von ARTHUR SCHULZ. Friedrichshagen.*

Die wissenschaftliche Bibliothek war fortgesetzt von Interessenten besucht. Es sei erwähnt, daß der oben genannte »Führer durch die Ausstellung« ein vollständiges Verzeichnis der ausgestellten Bibliothek enthielt. Mein Vorhaben, diesen Katalog als wissenschaftliches Jahrbuch der Literaturkunde auf den Gebieten der Kinderforschung, Schulhygiene und Jugendfürsorge herauszugeben, fand allgemeine Zustimmung.[1]) Für die Jugendbücherei und die wissenschaftliche Bibliothek war der Zettelkatalog der Firma Theodor Schröter-Leipzig-Connewitz* zur Verwendung gekommen.

Zur Ergänzung seines Vortrages über »Eine erste Blütezeit der Kinderseelenkunde um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert« hatte Herrn Dr. W. AMENT-Würzburg in einem besonderen Zimmer eine Ausstellung der Literatur der Kinderseelenkunde von LOCKE 1690 bis PREYER 1882 in Erstlingsausgaben veranstaltet. Zum ersten Male wurde mit dieser Ausstellung alles, was seit etwa drei Jahrhunderten über die Seele des Kindes geschrieben worden ist, nach Möglichkeit in einem Raume vereinigt vorgeführt. Sie umfaßte, mit den Vorläufern seit HUART 1566 (in LESSINGS deutscher Übersetzung) und LOCKE 1690 beginnend, sowohl die erste Blütezeit der Kinderseelenkunde vor hundert Jahren als auch die zweite in der Gegenwart. Die erste Blütezeit war im allgemeinen mit den wichtigsten im Vortrag genannten Werken, aber auch noch weiteren, vertreten, die zweite mit den maßgebendsten Werken etwa von LÖBISCH 1851 und SIGISMUND 1856 an bis auf PREYERS »Seele des Kindes« 1882. (Eine allgemeine Führung durch diese Sonderausstellung fand am Dienstag, dem 2. Oktober, Nachmittags von 3 bis 4 Uhr statt. Bei dieser Gelegenheit wurden auch von Herrn Dr. AMENT die ursprünglich als Grundlage zu einem Vortrag in der Sektion A bestimmten, Kinderlieder und Kinderreime betreffenden Mitteilungen des Herrn Kooperators F. X. HUBER-Regensburg mit einigen erläuternden Worten aufgelegt.)

In Hinsicht auf die Lehr- und Lernmittel bot die hier beschriebene Kongreßausstellung außerordentlich viel Anregendes. Diese Abteilung war in 2 Gruppen geteilt: in die normal- und heilpädagogische.

---

[1]) Ich richte an alle Interessenten die höfliche Bitte, mich von Neuerscheinungen in Kenntnis zu setzen und mir Veröffentlichungen zuzusenden, die als Grundstock der Bibliothek des in der Entwicklung begriffenen »Deutschen Museums für das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesen« (Deutsches Landesschulmuseum) dienen können.

In der ersten eröffnete den Reigen der Berliner Fröbel-Verein (Korporation) in mustergültiger Weise (Tafel V). Die von demselben dargebotene Ausstellung ließ die Grundgedanken Fröbelscher Pädagogik (A) und ihre Beziehungen zu Familie (B), Kindergarten (C) und Schule (D) erkennen. Teil A zeigte in einer Zusammenstellung der Spielgaben und Bildungsmittel den von Fröbel gefundenen Weg, an der Hand der Selbsttätigkeit die kindlichen Kräfte zu entwickeln und stufenweise vom Leichten zum Schweren zu führen. Die hierzu benutzten Beschäftigungen, wie: Bauen, Zeichnen, Flechten, Modellieren usw. beweisen, daß Fröbel dem Spiel des Kindes tiefes Verständnis entgegenbrachte und seine Pädagogik aus der Kindes-Beobachtung gefunden hat. Der Gedanke, daß jedes Kind von neuem anfängt, die Stufen der menschlichen Kultur zu durchlaufen, kommt in seiner Pädagogik zum Ausdruck. Teil B ließ erkennen, wie durch Tätigkeit die schöpferische Kraft des Kindes frei wird, und wie es unter Anleitung der Mutter oder Kindergärtnerin die Fähigkeit gewinnt, mit Erfindungskraft und Fantasie wertlose Stoffe, wie Streichholzschachteln, Pappe, Zigarrenschachteln zu Spielzeug oder Gebrauchs-Gegenständen zu gestalten. Teil C zeigte das Bestreben des Kindergartens, Erscheinungen und Erfahrungen aus dem Interessenkreise des Kindes zum Ausgangspunkt für die Entwicklung seiner körperlichen und seelischen Kräfte zu wählen und dem Kinde Gelegenheit zu bieten, vereinzelte Lebenserscheinungen in ihrer Verknüpfung und wechselseitigen Beziehung aufzufassen. Das Thema: »Wasser« bot hierzu die Erläuterung. Das Wasser im Hause zum Kochen, Waschen, zur Pflege von Tieren und Pflanzen, das Wasser als Verkehrsstraße (Spree mit Schiffen), das Wasser als Regen und Wolke mit dem buntfarbigen Regenbogen zeigte die Reichhaltigkeit des Stoffes, der eine Fülle von Kräften anzuregen und zu beschäftigen im stande ist. Teil D zeigte Fröbel als Pestalozzis Schüler, der das Prinzip der Anschauung durch das der Selbsttätigkeit und Darstellung ergänzt. Die Bedeutung seiner Bildungsmittel für Auffassung von Form, Zahl und Farbe war ersichtlich und auf die Anwendung des Baukastens für Rechnen und Heimatkunde, des Legestäbchens und Modellierens für Anschauung, Lesen und Schreiben, des Sandtisches für Erdkunde wurde hingewiesen.

Frau M. Bergemann-Könitzer-Jena* zeigte Entwurf- oder Tippbogen und eine Kollektion Kreuzstichstickereien, Arbeiten von Mädchen im Alter von 8—13 Jahren. Sie stellen einen Teil des Ergebnisses von einem Versuche dar, ob Kinder fähig sind, in der ihnen bekannten Kreuzstichtechnik schöpferisch zu denken. Diese eigenartigen Unterrichtsresultate fanden, wie zu erwarten war, allgemeine Beachtung.

Der Verein »Jugendschutz« präsentierte schöne Handarbeiten seiner Zöglinge und stellte eine stattliche Spezialliteratur aus. Der »Verein zum Schutze der Kinder vor Ausnutzung und Mißhandlung in Berlin« führte seine neue Zehlendorfer Anstalt in großen Photographien vor.

Jugendfürsorge im weiteren Sinne will und soll auch die Fortbildungsschule leisten; aus diesem Grunde und um dieses Zusammenhanges willen hatte auch die Viktoria-Fortbildungsschule für die weibliche Jugend sich an der Ausstellung beteiligt. Doch glaubte der Vorstand von einer Ausstellung, wie sie sonst üblich ist, mit allen den unzähligen Schulheften, mit allen den gewerblichen Arbeiten aus den Wäschenäh-, den Schneider- und Putzmacher-Klassen usw. absehen zu sollen. Davon sowie aus dem Zeichen- und Kunsthandarbeits-Unterricht waren nur einzelne Proben ausgelegt. Es erschien vielmehr geboten, im Hinblick auf den psychologisch-wissenschaftlichen und den philanthropischen Charakter des Kongresses die Auswahl zu treffen.

So waren vor allem zur Charakteristik des Milieus, aus dem die Schülerinnen stammen, ihre Lebensläufe ausgelegt, Arbeiten, die nicht ad hoc angefertigt worden waren, sondern, einer alten Einrichtung der Anstalt zufolge, als die erste Arbeit in jeder ersten deutschen Stunde des Semesters. (Diese Lebensläufe kommen sonst nur zur Kenntnis der Klassenlehrerin und des Vorstandes. Es ist seit 29jährigem Bestehen der Anstalt das erstemal, daß sie öffentlich gezeigt wurden; denn nur die wissenschaftliche Tendenz des Kongresses ließ ein solches Vorgehen berechtigt erscheinen.)

Zeigten diese Hunderte von Lebensläufen die große Mannigfaltigkeit der Lebensverhältnisse, aus denen die Schülerinnen der Anstalt stammen, so diente ein in sämtlichen deutschen Klassen unvorbereitet ausgefüllter Fragebogen zur Charakterisierung des allgemeinen Bildungsniveaus, auf dem sie stehen.

Auf 10 Fragen sollte von den jungen Mädchen Antwort gegeben werden. (1. Welche Dichtungen von Schiller kennen Sie? — 2. Nennen Sie a) einige große Maler; b) einige berühmte Komponisten! 3. Nennen Sie einige große Erfinder! 4. Einige hervorragende Frauen! 5. Wann hat Friedrich der Große regiert? 6. Nennen Sie unseren Reichskanzler und seine Vorgänger! 7. Welches sind die größten deutschen Flüsse? 8. Nennen Sie 3 englische, 3 französische, 3 amerikanische Handelsstädte! 9. Nennen Sie die wichtigsten Getreidearten! 10. Nennen Sie die Teile des Auges!) Die Verschiedenheit der Beantwortung z. B. in der V. und der I. Klasse war frappant. In der V. Klasse war bei 8 unter 14 Arbeiten die Frage nach den Dichtungen Schillers unbeantwortet geblieben; 8 unter 14 kannten

unseren gegenwärtigen Reichskanzler nicht, nur 2 wußten die Regierungszeit Friedrichs des Großen. Dagegen war in der I. Klasse unter 29 Arbeiten einmal unter Schillers Dichtungen »Zriny«, einmal »der Sänger« angeführt, sonst war alles richtig. Die Regierungszeit Friedrichs des Großen war 1 mal falsch angegeben, 3 mal mit kleinem Irrtume. Der Name des Reichskanzlers fehlte in einer einzigen Arbeit.

Aber noch charakteristischer zeigte sich das Bildungsniveau, noch charakteristischer die Verschiedenheit der Reife, Auffassung, Ausdrucksweise in dem kleinen Aufsatz: »Ein Gang durch die Straßen Berlins«, der gleichfalls unvorbereitet in sämtlichen deutschen Klassen angefertigt worden war. Was in dieser kurzen Skizze berichtet und wovon nichts berichtet worden ist, das kann dem Psychologen, dem Erforscher des Großstadtkindes zu denken geben. Und in der Tat vertieften sich die Besucher der Ausstellung in die Lektüre dieser kleinen Aufsätze, wie sie sich auch mit dem Studium der Fragebogen eingehend beschäftigten.

Sollten Lebensläufe, Fragebogen und Aufsätze Bildungsgang und Bildungsniveau der Schülerinnen zur Anschauung bringen, so wurden die eigentlichen Leistungen der Schule durch eine große Anzahl von Extemporalien veranschaulicht. Es war merkwürdig zu beobachten, wie wenig Interesse diese schulmäßigen Arbeiten bei den Besuchern der Ausstellung erregten.

Was an Jugendfürsorge, an sozialer Arbeit in dieser Anstalt geleistet wird, läßt sich auf einer Ausstellung nur andeuten. Hierher gehörten die Tabellen mit der von Jahr zu Jahr wachsenden Anzahl der gewährten Freistellen. Hierher gehörte ein Häuflein Blätter, die Programme aller der Unterhaltungsabende der letzten 12 Jahre — ein unscheinbares Häuflein, aber wieviel Nachdenken und wieviel Liebe zur Jugend steckt hinter dem Arrangement aller dieser Dichter-Abende, dieser kleinen theatralischen Aufführungen, dieser Weihnachtsfeiern usw. Hierher gehören auch die Programme der Lese- und Gesang-Abende der Vereinigung ehemaliger Schülerinnen der Anstalt und ihre Vereinsberichte. Hierher gehört endlich die Enquête über Stellungen, Lebens- und Gehaltsverhältnisse der früheren Schülerinnen, auf Grund von ca. 600 Fragebogen zusammengestellt. Auch aus diesen Zusammenstellungen ergaben sich für den Spezialpädagogen nicht unwichtige Aufschlüsse.

Dem Rahmen der Gesamt-Ausstellung angepaßt, ergab die Ausstellung der Viktoria-Fortbildungsschule demnach ein besonderes Bild, ein Bild des Geistes, der die Anstalt durchdringt.

Die brandenburgische Provinzialschul- und Erziehungsanstalt in Strausberg hatte eine umfangreiche und interessante Sonderausstellung veranstaltet. Eine Reihe von ca. 40 Photographien gewährten einen Einblick in das Leben und Treiben der Anstalt.

Wir sehen die Kinder im Einsegnungsanzuge und in dem Gotteshause, auf dem Spaziergang mit ihrem Musikchor, auf der Waldwiese bei Fußballspiel und Reigen, in der Schulklasse und ihrer nachmittäglichen Werkstattsarbeit, schauen die emsigen Köchinnen, Näherinnen und Wäscherinnen des Mägdeheims, werfen einen Blick in das Lehrlingsheim und in das Lazarett. — Graphische Darstellungen auf großen Tabellen boten Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung über das Milieu, aus welchem die Zöglinge gekommen sind. — Ferner lagen Arbeitserzeugnisse der Zöglinge aus: Anstaltskleider, haltbar, praktisch und hygienisch zugleich, Zeichnungen der Tischler und Gärtner, ferner Gegenstände, die vom freien Schaffensdrange, dem künstlerischen Geschmacke und praktischen Geschäftssinne der Zöglinge Zeugnis ablegen. Daß die Anstalt die Kinder auch zur Arbeit in Garten- und Feldarbeit erzieht, bewies eine große Kollektion der verschiedensten Erzeugnisse der Natur, ein Korb mit prächtigen Äpfeln und Birnen, große Kohlköpfe u. a. m.

Die Königliche Taubstummenanstalt zu Berlin hatte nicht nur Zeichnungen nach dem Gedächtnisse und nach der Natur und Knabenhandarbeiten, wie Tonformen, Meßarbeiten, Brettchen-, Papp- und Hobelbankarbeiten, sondern auch eine umfangreiche Spezialliteratur, sowie die von dem Direktor der Anstalt, Herrn Schulrat WALTHER, herausgegebenen Bilder für den Anschauungsunterricht und andere Hilfsmittel für die Erteilung des Artikulationsunterrichtes ausgelegt.

Auch die Städtische Blindenanstalt zu Berlin bot Lehrgänge und Lehrmittel und staunenswerte Leistungen der Zöglinge im Modellieren dar.

Daß auch die von der Natur so arg geschädigten Schwachsinnigen und Idioten bis zu einem gewissen Grade bildungsfähig sind, bezeugten die von dem auf dem Gebiete der Heilpädagogik bestbekannten Leiter der Dalldorfer Idioten-Anstalt,* Herrn Erziehungsinspektor PIPER, ausgestellten Modellierarbeiten aus Ton und Pappe, die Schülerhefte, Schülerzeichnungen, Näh-, Stick- Flickarbeiten usw. Außerdem enthielt diese Gruppe einen Glaskasten von Kiefer-Abdrücken idiotischer Kinder, die von wissenschaftlichem Wert sind und auf der Weltausstellung zu St. Louis die goldene Medaille erhielten, und Originalzeichnungen der Piperschen Anschauungstafeln für den Rechenunterricht, sowie eine Anzahl der bekannten Piperschen Anschauungsmittel. (Tafel VI.)

Den Schluß der heilpädagogischen Abteilung bildete die Kollektivausstellung der Anstalt Bethanien für taubstummblinde Kinder

in Ketschendorf bei Fürstenwalde. Sie erregte das Interesse und die Sympathie der Besucher in besonderer Weise.

Alle diese Anstalten legten beredtes Zeugnis ab von dem edlen Streben, das in diesen Stätten für Menschenbildung und Kindeswohlfahrt lebendig ist.

Die Chunsche Kartographische Anstalt (B. Fahrig-) Berlin* hatte eine Übersichtskarte über die Orte Deutschlands, die 1. Hilfsschulen, 2. Blindenanstalten, 3. Taubstummenanstalten haben, angefertigt.

Diese Abteilung gab endlich auch reichlich Gelegenheit, die besten käuflichen Lehrmittel zu besichtigen. Es stellten aus: Firma Isidora Dreverhoff-Dresden-A. die außerordentlich praktischen und weit verbreiteten Hilfsmittel für den weiblichen Handarbeitsunterricht; die Lehrmittelfirmen Winckelmann & Co.-Berlin und Amelang-Charlottenburg: Präparate, Modelle, Bilder, Anschauungstafeln für die verschiedensten Unterrichtsdisziplinen; der Kunstverlag F. E. Wachsmuth-Leipzig*: die anerkannt vorzüglichen Lohmeyer-Hofmannschen künstlerischen Anschauungsbilder zum neuen Testamente, die künstlerisch und methodisch gleich wertvollen Bukaczschen Jahreszeiten, die Lehmannschen geographischen, geschichtlichen und naturkundlichen Wandtafeln; der Verlag G. Wigand-Leipzig*: die Schnorrschen biblischen Bilder in schwarzer und kolorierter Ausgabe; die Firma Fr. A. Perthes-Gotha*: Die Kehr-Pfeifferschen Anschauungsbilder über die Hey-Speckterschen Fabeln; Taubstummenlehrer Cassimir-Würzburg*: Wandtafeln mit beweglichen Figuren; Rausch-Gotha: Lauttafeln zum Gebrauche beim Schreiblese- und Sprechunterricht; Verlagsbuchhandlung Wollermann-Braunschweig*: die Carstenschen Wandlesetafeln u. a. m.; L. Beust-Straßburg*: Jessen, Wandtafel der Zahnpflege; Lehmann-München*: Trumpp, Die ansteckenden Kinderkrankheiten; Karafiat & Sohn-Wien*: Tableau betr. Zahnpflege, Hygiene und Schulkrankheiten; die Säuglings-Poliklinik-Frankfurt a. M.*: Merktafeln mit Kalender nebst Erklärung; J. F. Lehmann-München*: Lange, Skala-Maßtabelle, Ausgaben für Schulen und die Firma Scheffer-Leipzig verschiedene Anschauungsmittel. Die Firma Hoflief. Gebr. Mittelstraß-Magdeburg hatte eine reichhaltige Kollektion von Projektionsapparaten in den verschiedensten Größen und Preislagen für Schule und Haus ausgestellt.

Es würde den Rahmen dieses Berichtes weit überschreiten, wollte ich alles Lehrreiche dieser Abteilung näher aufzählen. Hervorgehoben aber sei, daß auch weitere Firmen von gutem Klange, wie die Stahlfederfabrik Heintze & Blanckertz-Berlin, die Bleistiftfabrik J. Faber-Nürnberg, die Schulfarben-Fabrik Günther Wagner-

Hannover, in recht ansprechender Weise ihre Erzeugnisse zur Schau gebracht hatten.

Auch die Abteilung Schulbau und Schuleinrichtungen brachte nur Mustergültiges. So die Firma P. Joh. Müller-Charlottenburg die umlegbare Rettig sche Patentschulbank in verschiedener Ausführung, die Albis-Mittelholm-Schulbank, das verstellbare Albis-Schülerpult für den Hausgebrauch, einen Körpermeßapparat nach Dr. Stephani-Mannheim und eine höchst interessante Ausstellung wissenschaftlicher Untersuchungen über die Einrichtung der Schulen mit mehrsitzigen und zweisitzigen Subsellien. Die Firma Zahn-Berlin lieferte das Modell einer Turnhalle und Modelle von Zahns Schulbänken, Firma Geppert-Weißenfels a/S. Schulbanktintenfässer, Schwamm- und Kreidebehälter, und die Firma Feuerlösch-Apparate-Gesellschaft Minimax hatte in anerkennenswerter Weise die für Schule und Haus äußerst praktischen Handfeuerlösch-Apparate in den Dienst der Ausstellung gestellt.

Der Besuch der Ausstellung war ein recht reger. Ein Eintrittsgeld wurde nicht erhoben. Jedermann erhielt die erbetene Aufklärung über die ausgestellten Objekte. Auch fanden unter meiner Leitung mehrere offizielle Führungen durch die Ausstellung statt. Die gesamte Presse hat äußerst günstig über die Veranstaltung berichtet und zugleich dem Bedauern Ausdruck gegeben, daß sie von zu kurzer Dauer gewesen sei.

II. Spezielle Beschreibung der Ausstellung freier Kinderzeichnungen aus Breslau.

(Mit 9 Tafeln.)

Von Dr. **W. Stern,** Privatdozent in Breslau.

Im Dezember 1905 hat eine Gruppe Breslauer Lehrer auf meine Anregung eine von psychologischen Gesichtspunkten geleitete Sammlung freier Kinderzeichnungen veranstaltet, aus der eine Auswahl von etwa 200 Blatt auf dem Kongreß zur Ausstellung kamen.[1])

[1]) Die sämtlichen Zeichnungen sind nunmehr dem Sammelarchiv des von der Gesellschaft für Psychologie gegründeten »Instituts für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung« in Berlin-Wilmersdorf, Aschaffenburgerstr. 27, überwiesen worden, wo sie den Grundstock einer größeren Sammlung bilden sollen und von Interessenten besichtigt werden können. Sollten auf Grund des folgenden Berichts anderwärts Schulversuche nach gleicher Methode angestellt werden, so wäre es im Interesse der Zentralisation dieser Untersuchungen sehr dankenswert, wenn das Material ebenfalls dem Sammelarchiv des genannten Instituts überwiesen würde.

Die Ausstellung bestand aus zwei Teilen, einem größeren, der die Ergebnisse eines Massenschulversuchs, und einem kleineren, der Zeichnungen einzelner Kinder enthielt, die aus irgend welchen Gründen psychologisch interessierten.

A. Freie Zeichnungen von Schulkindern nach einem gegebenen Thema.

Gegenstand des Versuchs war das »freie«, d. h. das nicht durch Vorlage, Modell, spezielle Anweisung und Korrektur beeinflußte Zeichnen, das am besten geeignet zu sein scheint, in die Phantasietätigkeit, das Gedächtnis, die Anschauung, die Erfindungsgabe, die Interessenrichtungen, die Fähigkeit der Raumdarstellung und Komposition, die Technik, das ästhetische Empfinden der Kinder Einblick zu gewähren. Um aber doch andrerseits die Vergleichbarkeit der Leistungen nicht völlig unmöglich zu machen, wurde die Freiheit insofern eingeschränkt, als erstens ein bestimmtes Thema gegeben wurde, zweitens die Zeit limitiert war. (In ähnlicher Weise sind auch die anderen Hauptforscher auf diesem Gebiet vorgegangen: Levinstein und Lamprecht [Leipzig], die das Gedicht »Hans guck in die Luft«, Kerschensteiner [München], der u. a. das Thema eines Schneeballgefechtes zeichnen ließ.)

Das in Breslau — auf Vorschlag des Herrn Lehrers Kosog — gewählte Thema »Schlaraffenland« erwies sich als besonders glücklich. Zunächst gibt es hiervon nur ganz wenig bildliche Darstellungen, so daß die Kinder in dieser Hinsicht als gänzlich unbeeinflußt gelten konnten (aus diesem Grunde scheint z. B. das Leipziger Thema »Hans guck in die Luft« wenigstens für deutsche Kinder, die den Struwelpeter kennen, ungeeignet). Sodann bot der Stoff der kindlichen Phantasie eine große Fülle zeichnerischer Sujets. Der Versuch ging so vor sich, daß am Anfang einer Schulstunde die ersten 50 Zeilen des Hans Sachs schen Gedichtes »Schlaraffenland« [1]) vorgelesen wurden, und daß dann mit der Weisung:

---

[1]) Das Gedicht lautet:

Eine Gegend heißt Schlaraffenland,
den faulen Leuten wohl bekannt;
die liegt drei Meilen hinter Weihnachten.
Ein Mensch, der dahinein will trachten,
muß sich des großen Dings vermessen
Und durch einen Berg von Kuchen essen,
der ist wohl dreier Meilen dick;
alsdann ist er im Augenblick
in demselbigen Schlaraffenland.

Da hat er Speis' und Trank zur Hand,
da sind die Häuser gedeckt mit Fladen,
mit Lebkuchen Tür und Fensterladen.
Um jedes Haus geht rings ein Zaun,
geflochten aus Bratwürsten braun;
vom besten Weine sind die Bronnen,
kommen einem selbst ins Maul geronnen.
An den Tannen hängen süße Krapfen,
wie hier zu Land die Tannenzapfen,

»Nun zeichnet einmal, wie ihr euch das denkt« der Rest der Stunde, also etwa 45 Minuten, zum Zeichnen frei gegeben wurde. Ein Zwang zum Zeichnen bestand nicht, daher wurden auch zuweilen bei Stundenschluß leere Blätter abgegeben. Beteiligt waren an dem Versuch etwa 1500 Schüler und Schülerinnen von Volks-, Mittel- und höheren Schulen, in den Altersstufen von 6 bis zu 18 Jahren.

Bei der für die Ausstellung getroffenen Auswahl sind nicht ästhetisch-künstlerische, sondern nur psychologische Gesichtspunkte bestimmend gewesen. Es wurden daher neben hervorragenden Leistungen auch solche ausgesucht, die das durchschnittliche Können der Kinder zeigen, ferner solche, in denen irgend ein psychologisches Moment besonders deutlich hervortritt, endlich solche, die durch ihre negativen Qualitäten bemerkenswert sind.

Von den allgemeinen Ergebnissen können hier nur einige kurz erwähnt werden; sie decken sich zum Teil mit denen KERSCHENSTEINERS und LEVINSTEINS.

1. Die individuellen Unterschiede in der Fähigkeit des freien Zeichnens sind für Kinder gleicher Alters- und Schulstufen außerordentlich groß. Man findet schon unter den 8—9 jährigen solche mit Leistungen, die an Gestalt und Gehalt ziemlich hoch stehen, dagegen noch unter den 13—14 jährigen zuweilen einen Mangel der allerelementarsten Gestaltungskraft, ja völliges Versagen.

2. Trotzdem besteht natürlich für die durchschnittliche Betrachtung ein Altersfortschritt. Auf den niederen Stufen herrscht allein das Schema, ein Andeuten des Gewußten ohne irgend welche

---

auf Weidenbäumen Semmeln stehn,
unten Bäche von Milch hergehn;
in diese fallen sie herab,
daß jedermann zu essen hab'.
Auch schwimmen Fische in den Lachen,
gesotten, gebraten, gesalzen, gebacken;
die gehen bei dem Gestad so nahe,
daß man sie mit Händen fahe.
Auch fliegen um, das mögt ihr glauben,
gebratne Hühner, Gäns' und Tauben:
wer sie nicht fängt und ist so faul,
dem fliegen sie von selbst ins Maul.
Die Schweine, fett und wohlgeraten,
laufen im Land herum gebraten;
jedes hat ein Messer im Rück',
damit schneid't man sich ab ein Stück
und steckt das Messer wieder hinein.
Käse liegen herum wie die Stein'.
Ganz bequem haben's die Bauern,
sie wachsen auf Bäumen an den Mauern;
sind sie zeitig, so fallen sie ab,
jeder in ein Paar Stiefeln herab.
Auch ist ein Jungbrunn in dem Land,
mit dem ist es also bewandt:
Wer da häßlich ist oder alt,
der badet sich jung und wohlgestalt't.
Bei den Leuten sind allein gelitten
mühelose, bequeme Sitten.
So zum Ziel schießen die Gäst',
der am meisten fehlt, gewinnt das Best';
im Laufen gewinnt der Letzte allein,
das Schlafrocktragen ist allgemein.

Ähnlichkeit des Produkts mit der Anschauung.[1]) Daher wird auch Nicht-Wahrnehmbares dargestellt, weil es, als objektiv vorhanden, in der graphischen Registrierung nicht fehlen darf, z. B. Baumwurzeln, die Glieder der Menschen unter den Kleidern, zwei Augen auch bei Profilstellung (Tafel VIII), die beiden Seitenfronten der Häuser, ja sogar die Fluglinien, die von der gebratenen Taube zum Munde des Schlaraffen hinführen. Erst allmählich entwickelt sich das Bewußtsein, daß die Zeichnung nicht das objektiv Vorhandene, sondern das subjektiv in einem bestimmten Moment von einem bestimmten Standpunkt aus Wahrnehmbare wiederzugeben hat; die Zeichnung geht vom Schema zur Anschauung über, freilich mit vielen mißglückten Ansätzen, Zwischenstadien und Rückfällen.

Überraschend zahlreich sind die Parallelen zwischen dieser ontogenetischen Entwicklung und der phylogenetischen, d. h. dem Entwicklungsgang, den die Kunst in den Frühstadien der menschlichen Kultur durchlaufen hat.

3. Die Raumdarstellung zeigt alle Möglichkeiten. Am tiefsten steht das zusammenhangslose Hinstreuen der Einzelobjekte auf das Papier (Tafel VII u. IX). Es folgt der Versuch, den Raumzusammenhang durch eine Bodenlinie herzustellen, auf welche nun alles in einfacher Nebeneinanderreihung gesetzt wird. Zuweilen stehen mehrere solcher Reihen untereinander, so daß die Zeichnung zu einer fortlaufenden graphischen Erzählung wird (vgl. Tafel XI). Daneben findet sich nicht selten Bilderbogenmanier, also das Darstellen von lauter unverbundenen Einzelszenen (Tafel XII). Die Hauptschwierigkeit entsteht, wenn auf etwas höherer Stufe das Kind versucht, aus der bloß zweidimensionalen Darstellung zur perspektivischen überzugehen. Die Einsicht, daß alles aus einem Augenpunkt zu zeichnen sei, wird nur mühselig erworben. So sieht man etwa das Pfefferkuchenhaus von vorn (im Aufriß), den umgebenden Wurstzaun von oben (im Grundriß) und daher das Haus über das Dach weg umrahmend (Tafel VIII). Gewöhnlich wird — wieder ein Beweis für den intellektualistischen Charakter der Zeichnungen — jedes Objekt in derjenigen Ansicht gezeichnet, die seine Wesenheit am deutlichsten ausdrückt, z. B. ein Glas von vorn,

[1]) Besonders deutlich tritt dieser begrifflich-unanschauliche Charakter des Zeichnens in folgender Episode hervor. Ein 9jähriges Mädchen wird aufgefordert, ein Tier zu zeichnen; es stellt ein schematisches Gebilde mit 4 Beinen, Rumpf und Kopf her. Auf die Frage, was für ein Tier dies sein solle, stutzte es und sagte schließlich: »nun, eben ein Tier«. Es hatte also, ohne eine Ahnung zu haben, daß man nur ein bestimmtes konkretes Tier zeichnen könne, den Allgemeinbegriff des Tieres zu zeichnen versucht!

ein Teller von oben, ein Baum von vorn, ein Teich von oben usw. — Bei der perspektivischen Verschiebung der Winkel wird nicht beachtet, daß die Senkrechten stets senkrecht bleiben; daher kippen die Häuser um, die Fenster ragen zur Seite heraus, die Bäume am Bachrand werden nach beiden Seiten umgeklappt u. a. m. (Tafel IX.) Von den feineren Mitteln perspektivischer Darstellung findet die Verjüngung nach hinten relativ oft, dagegen die Luftperspektive (das Verschwimmen des Ferneren im Dunst) nie Verwendung; eine Ausnahme bildet die farbige Zeichnung eines 16 jährigen Tertianers (Tafel XIV), die überhaupt zu den hervorragendsten Leistungen gehört.

4. Dem Zeitproblem steht das Kind ähnlich wie dem Raumproblem gegenüber. So wie dort die Forderung des einheitlichen Augenpunktes, so wird hier die Forderung des einheitlichen Zeitpunktes nicht berücksichtigt. Aus Handlungen schneidet daher das Kind nicht einen Moment heraus, der nach rückwärts und vorwärts die Phantasie ergänzend arbeiten läßt, sondern stellt ganz naiv mehrere aufeinanderfolgende Phasen in demselben Bildzusammenhang dar. Die Zeichnung auf Tafel XIII zeigt dies sowohl für das Durchessen durch den Pfefferkuchenberg wie für den Jungbrunnen; namentlich für das Jungbrunnensujet wiederholt sich die gleiche Darstellungsweise oft.

5. Deutlich ist der Unterschied der Geschlechter in den Leistungen, zu Ungunsten der Mädchen. Bei den kleinen Mädchen findet sich viel häufiger als bei den gleichaltrigen Knaben ein zielloses Hineinstreuen kaum erkennbarer Einzelfiguren in den Raum, die dann Menschen, Würste, Stiefel usw. darstellen (Tafel VII). In den älteren Jahrgängen sind die Mädchenzeichnungen viel mehr Unterrichtsprodukte als die der Knaben, an Technik oft sauberer, auch an ornamentalen und pflanzlichen Details reicher, aber fast durchweg banaler, erfüllt von fest übernommenen Schematen aus Vorlagen, Märchenbüchern, Modejournalen usw. (vgl. Tafel X). Die größeren Mädchen zeichnen z. B. ganz hübsche Landschaften, sind aber meist nicht im stande, das charakteristisch »Schlaraffische«, den derb humoristischen Einschlag des Themas wiederzugeben.

In dieser Hinsicht liefern die Knaben, oft schon ziemlich kleine, zuweilen mit ganz unzureichender Technik bemerkenswerte Beispiele. Gelegentlich bringen sie auch eigene Variationen des Schlaraffenthemas, wie das bei den Mädchen fast nie vorkommt (z. B. Pferd spielende Knaben, denen beim Rennen gebratene Tauben in den Mund fliegen [Taf. XI]; oder einen Kinderwagen, der in die Lücke eines Riesennapfkuchens geschoben ist, so daß dem Säugling die Krümel

in den Mund fallen). Mehrmals kehrt bei den Knaben die Nuance wieder, daß einem Knaben oder Manne, der einem gebratenen Schwein nachrennt, dabei die Mütze vom Kopfe fällt (Tafel XII), usw. Lebhafte Bewegungen werden überhaupt von den Knaben weit häufiger dargestellt als von den Mädchen.

Dieser Geschlechtsunterschied erscheint psychologisch deswegen besonders wichtig, weil er nicht durch verschiedenartige generationenlange Übung herangezüchtet sein kann; denn das freie Zeichnen in diesem Sinne ist ja bisher überhaupt noch nicht Gegenstand systematischer Übungen gewesen, weder bei Knaben noch bei Mädchen. Es handelt sich also um eine ursprüngliche Differenzierung. —

6. Aus einer höheren Mädchenschule liegen dann noch Zeichnungen über ein anderes Thema: »Heinzelmännchen« vor. Die Leistungen stehen im allgemeinen höher als die Mädchenleistungen beim Schlaraffenthema. Namentlich die älteren Jahrgänge liefern zum Teil sehr Hübsches. Vielleicht liegt der Stoff wegen seines mehr häuslichen Milieus den Mädchen besser; bei den Zwergenfiguren sind freilich oft, und zwar gerade bei den bestgelungenen, fest gewordene Erinnerungen an Märchenbilder und Ansichtspostkarten deutlich erkennbar. Pädagogisch bemerkenswert ist, daß die Verfasserin einer der besten Zeichnungen (Tafel XV) als schlechteste Zeichnerin der Klasse galt und deshalb vom Zeichenunterricht dispensiert war.

B. Beispiele von besonderer zeichnerischer Begabung.

Zur Veranschaulichung der verschiedenen Teilfaktoren, die bei starker zeichnerischer Begabung mitwirken können, und der daraus sich ergebenden Differenzierung in den Begabungsrichtungen waren Serien freier Zeichnungen von einigen besonders befähigten Kindern ausgestellt.

1. Aus den Skizzenbüchern eines jetzt 9jährigen Knaben, Sohnes eines Architekten. Die fast sämtlich mit Buntstift und Tusche ausgeführten Phantasiestücke stammen aus seinem 4.—8. Lebensjahr. Sie geben fast nirgends Beobachtungen wirklicher Objekte aus seiner Erfahrung wieder, sondern sind Erzeugnisse einer schweifenden Einbildungskraft, die freilich durch Bilderbogen usw. genährt wird. Seine Lieblingsthemen sind: Prozessionen mit recht bunten Ornaten, phantastische Uniformstücke, Hölle mit Teufeln, Brände, Kämpfe, feuerspeiende Berge, Seestücke, bei denen die Überschneidung der Wellen am Schiffsrumpf oft merkwürdig treffsicher dargestellt ist, See-

schlachten usw. (Der Knabe stammt aus dem Gebirge und hat das Meer nie gesehen.) Auch der Humor fehlt nicht: So stellte er z. B. mit 6 Jahren in drei Szenen dar, wie ein kleines Mädchen Tinte vergießt, sich ihr Kleid beschmutzt und von der Mutter bestraft wird. — Der Knabe ist nicht im stande, nach der Natur gut abzuzeichnen.

2. Spezialbegabung für technische Zeichnungen. Eine Serie von Zeichnungen, die Automobile verschiedener Konstruktion, elektrische Bahnwagen, Maschinen darstellen und mit genauer Wiedergabe der technischen Details von einem 8jährigen Knaben aus dem Gedächtnis gezeichnet worden sind. Diese auf scharfe Beobachtung und Einprägung der Wirklichkeit beschränkte Begabung ist also das Gegenstück zu der wirklichkeitsfremden Phantasiebegabung des vorher erwähnten Knaben.

3. Völlige Scheidung zwischen produktiver und reproduktiver Begabung. Der 13jährige Knabe ist ausgezeichneter Kopist; ein Lutherkopf und ein Löwenkopf sind von ihm zwar in mühseliger langsamer Arbeit, aber mit trefflichem Endergebnis nach kleineren Vorlagen vergrößert worden. Als aber derselbe Knabe dem Schlaraffenversuch unterworfen wurde, also selbständig ein Sujet gestalten sollte, versagte er fast völlig. Es fehlt nicht nur jede Phantasie, sondern auch darstellerische Fähigkeit. Selbst Köpfe, die er doch durch Kopiertätigkeit geübt haben sollte, zeichnet er schlechter als der Durchschnitt seiner Altersgenossen.

Besondere Veranstaltungen im Anschluss an den Kongress.

In den vorberatenden Versammlungen war beschlossen, daß der Kongreß lediglich der Arbeit dienen und auf Zusammenkünfte zum Zwecke von Vergnügungen, Ausflügen und dergleichen verzichtet werden solle. Nur ein **gemeinsames Mahl** war im Programme vorgesehen. Dasselbe fand am Mittwoch Abend um 7 Uhr im Hôtel Impérial, Enckeplatz 4, statt. Wenn sich auch nicht mehr die große Mehrzahl der Kongreßmitglieder dazu vereinigte, so war unter den ungefähr 130 Teilnehmern die Stimmung um so wärmer.

Herr Geheimrat Prof. Dr. Münch-Berlin brachte mit etwa folgenden Worten einen *Kaisertoast* aus:

Hochgeehrte Anwesende!

Nicht als Festmahl haben wir das Mahl bezeichnet, das uns in diesem Augenblick vereint. Ein freundliches Zusammensein nur sollte die gemeinsame Arbeit dieser Tage abschließen. Aber wie das Zusammensein mit vielen die Lebensstimmung des einzelnen immer zu erhöhen pflegt, mindestens dann, wenn ein gemeinsames Fühlen, wenn womöglich dem Bewußtsein ein allen wertvolles Ziel nicht fehlt, so darf man vielleicht doch aussprechen, daß der Charakter des Festlichen dieser Stunde nicht mangelt; und es ist ja gewiß besser, wenn dieser Charakter von innen her erwächst, als wenn er von außen her in das Innere getragen werden soll (was bekanntlich nicht immer recht gelingen will). Und so glaube ich denn auch, es würde Ihrem Gefühl etwas fehlen, wenn wir nicht der Sitte Raum gäben, einen Trinkspruch auf Seine Majestät den Kaiser den etwaigen ferneren Tischreden vorauszusenden. Braucht es dazu einer langen Motivierung, einer künstlichen, braucht es vieler Wendungen, um einen bestimmten Zusammenhang herzustellen? Selbst wenn unser Kongreß einen mehr internationalen Charakter sich gegeben hätte, wäre dieser Zusammenhang unschwer zu konstatieren. Nicht in allem stehen sich

glücklicherweise die Völker gegenüber: das Beste, was das einzelne erstreben kann, gedeiht auch den andern zum Guten. Das sich natürlich entwickelnde Leben der großen Volksgemeinschaften treibt, in den gegenwärtigen Kulturverhältnissen wahrlich nicht minder als vordem, immer auch gewaltige Wirrnisse aus sich hervor, es multiplizieren sich nicht bloß die Güter, die Proportionen des Lebens, sondern auch die Schwierigkeiten, die Nöte. Und es muß immer eine große Arbeit geleistet, muß von vielen einzelnen mit großem, gutem, freiem Willen aufgenommen und gefördert und durchgeführt werden, um in das Chaotische Organisation zu bringen, Ordnung in das Verworrene, Licht und Wahrheit in das Trübe und Wirre. Was wollen wir an unserm Teile anders? Und was will der erste, oberste Mann im deutschen Reiche anders, er, der nicht bloß Fürst der Würde nach sein will, sondern wirklich — Fürst bedeutet »der Vorderste« — wirklich der Vorderste unter den eifrigen Arbeitern an der Organisation des gemeinsamen Lebens? Das also ist es, was uns auf die natürlichste Weise verbindet; und wir bekennen uns mit zu diesem Programm der willigen, ernstlichen, unermüdlichen Arbeit an den Problemen des nationalen Lebens, indem wir — übrigens, denke ich, in aller Bescheidenheit und Einfachheit, ohne telegraphische Formulierung und Entsendung, vielmehr zur Genugtuung unserer eigenen Herzen — anstoßen und ausrufen: Seine Majestät Kaiser Wilhelm lebe hoch! —

Mit heller Begeisterung stimmte die Versammlung in dieses Hoch ein. — Bald darauf erhob sich Herr Schulrat Prof. Dr. Sickinger-Mannheim, um nach einem zusammenfassenden Rückblick auf die eben verflossenen Verhandlungen des Kongresses, worin er die guten aber auch die seines Erachtens noch der Vervollkommnung bei künftigen Wiederholungen fähigen Seiten desselben charakterisierte, auf das Wohl des Ersten Vorsitzenden zu trinken.

Herr Prof. Dr. Martinak-Graz toastete auf die Stadt Berlin, als den Ort, der dem Kongresse ein gastliches Heim geboten habe, und als eine Stadt, die, in allem rüstig und mächtig vorwärtsstrebend, auch in der Erfüllung der sozialen Pflichten der Fürsorge für die Schwachen und Jugendlichen klar und zielbewußt arbeite; worauf wiederum Herr Geheimrat Prof. Dr. Münch ein Hoch auf die von auswärts gekommenen Gäste ausbrachte.

Herr Stadtschulrat Dr. Wehrhahn-Hannover gedachte mit lobenden Worten der so vortrefflich gelungenen, überaus interessanten, lehrreichen Ausstellung und ihres Urhebers, des Herrn Museumsleiters E. Fischer, den er zugleich als Begründer und unermüd-

lichen Förderer des Schulmuseums in Rixdorf sowie als Vorkämpfer für die Errichtung eines Reichschulmuseums feierte. Herr Museumsleiter Fischer-Berlin-Rixdorf dankte für die ihm zu Teil gewordene Anerkennung, die er aber nicht für sich allein in Anspruch nehmen dürfe, die vielmehr ebenso allen beteiligten Ausstellern zukäme, und schloß mit einem Hoch auf Herrn Stadtschulrat Dr. Wehrhahn, dem seinerseits das städtische Schulmuseum in Hannover Gründung und Blüte verdanke.

Die Aufforderung, die Gläser auf das Wohl der anwesenden Damen zu erheben, richtete Herr Bollinger-Auer aus Basel in einer liebenswürdig-humorvollen Ansprache an die Versammlung, worauf Fräulein Hanna Mecke-Cassel in ebenso launiger wie geistreicher Weise erwiderte.

Herr H. Scherk-Berlin trank auf das gute Verhältnis zwischen Eltern und Pädagogen. Herr Dr. Sonnenberger-Worms gab seiner Freude über die in jeder Beziehung vorzügliche Aufnahme, welche die auswärtigen Mitglieder des Kongresses in Berlin gefunden hätten, Ausdruck; dankte den Veranstaltern des Kongresses für die in so reichem Maße durch denselben gebotenen Anregungen und Belehrungen; hob den besonderen, Herrn Direktor Trüper-Jena zukommenden Anteil an dem trefflichen Gelingen des Ganzen hervor und brachte zum Schlusse ein dreifaches Hoch auf den Genannten aus. Herr Direktor Trüper-Jena erwiderte hierauf:

Verehrte Damen und Herren!

Herr Dr. Sonnenberger hat soeben in warmen Worten meiner Person gedacht. Ich möchte ihm darin nicht folgen und will darum die Aufmerksamkeit von der Person auf die Sache zurücklenken, auf die Arbeit, die unser Kongreß geleistet hat und leisten will, auf die Jugend, der sie zu gute kommen soll, und auf die Gemeinschaft, welche dazu erforderlich ist.

Der Hauptantrieb zur Gründung des Kongresses war für uns die Teilnahme an dem Wohl und Weh der Jugend, wovon ein großer Teil, namentlich auch im höheren Alter, umherirrt wie Schafe in der Wüste. Mit Recht hat man darum auch schon lange von der großen »Jugendwüste« gesprochen. Davon betroffen sind nicht bloß diejenigen, die der großen Volksmasse entstammen, sondern auch manche aus Kreisen von Bildung und Besitz.

Die Ursache dieser Jugendirrungen und -verirrungen ist von vererbter Veranlagung und sozialen Mißständen abgesehen in der Hauptsache eine doppelte.

Viele gehen zu Grunde oder werden benachteiligt, weil sie in

ihrem Seelen- und Leibesleben falsch verstanden, falsch gewertet und darum falsch behandelt werden. Das Studium der Eigenart des Kindes bedeutet darum eine Konservierung der jugendlichen Gesundheit und Kraft und somit auch eine Regeneration unseres Volkes.

Die zweite Ursache liegt in der mangelnden Fürsorge, in der Verwahrlosung des Leibes und der Seele. Hiervon werden zwar zumeist die Kinder aus der großen Masse des Volkes betroffen. Unsere ganze sogenannte Fürsorge-Erziehung redet ja davon ein deutliches Wort. Aber auch hier kommt eine verhältnismäßig nicht kleine Zahl aus den höheren Gesellschaftskreisen in Betracht.

Diese Erkenntnis war für uns ein ernster Grund, alles zu tun, was wir konnten, um die Kinderforschung in Deutschland zu beleben und zu fördern.

Wenn Kinderforschung und Jugendfürsorge aber wirksam sein sollen, dann genügt es nicht, daß ein enger Kreis, vielleicht nur eine kleine Gelehrtengesellschaft, sich damit beschäftigt. Es genügt auch nicht, daß es die Lehrer der Jugend allein tun, oder sogar nur die Volksschullehrer, die bisher hier besonders eifrig tätig gewesen sind. Unsere Bestrebungen müssen, wenn sie Frucht tragen sollen, zunächst Boden gewinnen in den Kreisen der Eltern, die das meiste Leid und die größte Last zu tragen haben, wenn die Kinder mißraten. Es müssen mittun die Lehrer aller Schulkategorien vom Kindergarten bis zur Hochschule, ferner die Kinderärzte, Hausärzte, die Psychiater, es müssen mitarbeiten die Geistlichen, welche im engsten Sinne des Wortes sich die Aufgabe der Seelsorge auch für die Jugend gesteckt haben und deren Betätigung durch die Organisation der Inneren Mission ja eine umfassende und weitgehende ist; ebenso die Juristen, welche in der Verwaltung, in der Rechtspflege, insbesondere als Vormundschafts- und Strafrichter, sich mit den Folgen des Mangels an Jugendverständnis und Jugendfürsorge zu befassen haben, und endlich auch die Psychologen, die die Probleme, welche die Praxis des Lebens stellt, wissenschaftlich zu verarbeiten, die aber auch wiederum ihr wissenschaftliches Ergebnis der Lebenspraxis zur Anwendung und zum Nutzen der Jugend zu übermitteln haben. Bisher war es so, daß jeder nur auf seinen Weg sah, wie vor 1866 die deutschen Staaten in der deutschen Politik. Sogar der eine Berufsstand spaltete sich, so daß die Lehrer der verschiedenen Schulkategorien keinerlei Fühlung miteinander hatten. Wenn diese gute Sache gefördert werden soll, so ist das nur möglich durch ein Zusammenarbeiten aller genannten wissenschaftlichen wie Berufskreise, und dieses Zusammenarbeiten ist nur möglich, wenn sie miteinander in Fühlung

kommen. Selbst wenn dabei die Gegensätze aufeinander platzen, werden sie sich doch zum Heil der Jugend ausgleichen. Wenn man sich aber hinter verschlossenen Türen gegenseitig bekrittelt, dann schaden sie einander nicht bloß selbst, sondern die Jugend muß durch die Hemmnisse ihres Gedeihens die Streitkosten zahlen. Darum ging und geht unser Bestreben dahin, die verschiedensten Berufskreise zu verbinden zum Wohle der Jugend und damit auch zum Heile unseres Volkes.

In all diesen Hinsichten bedeutet unser Kongreß einen hoffnungsfreudigen Fortschritt und in diesem Sinne und in dieser Hoffnung fordere ich Sie auf, mit mir anzustoßen auf ein freudiges, vertrauensvolles Zusammenwirken aller Faktoren zum Heile unserer Jugend.

Hiermit schloß die Reihe der Reden — in später Stunde. Noch eine gute Weile aber vereinte frohe und anregende Geselligkeit die Teilnehmer an diesem Feste, das ursprünglich gar nicht als eigentliches Fest gedacht war und doch als solches allen noch lange in angenehmer Erinnerung bleiben wird.

Den Mittwoch-Nachmittag und namentlich den ganzen Donnerstag benutzten, vom Besuche der Kongreß-Ausstellung abgesehen, zahlreiche Mitglieder dazu, den diversen Einladungen zur Inaugenscheinnahme von Instituten und Anstalten nachzukommen. Von diesen **Besichtigungen und Demonstrationen** seien die wichtigsten, vom Donnerstag, dem 4. Oktober, im Nachstehenden beschrieben.

1.

Morgens um 9½ Uhr besuchte eine Gruppe von Mitgliedern die Brandenburgische Provinzial-Schul- und Erziehungsanstalt zu Strausberg. Im Vestibül der Anstalt mit einer Motette und einem Volksliede des Mädchenchores empfangen, wurden die Gäste von Herrn Direktor Pastor Seiffert durch die 4 Knabenklassen, die 3 Mädchenklassen und die Hilfsklasse geführt zum Nachweise, daß in geistiger Hinsicht durch tüchtige, auch für psychopathische Fälle geschulte Lehrkräfte den Zöglingen eine abgerundete Schulbildung zu Teil wird.

Darauf wurden die 200 Schulknaben und 90 Schulmädchen bei

der Arbeitserziehung beobachtet. Die Bürstenmacherei, welche nur für die Provinzial-Anstalten arbeitet, wurde besonders nach ihrem vielseitigen, hohen pädagogischen und hygienischen Werte praktisch erläutert: Auge, Hand, Finger werden zu schneller, genauer, feiner Arbeit gebildet, alle Körpermuskeln im Sitzen, Stehen, Wenden, Ziehen im Wechsel gleichmäßig bei den kräftigeren Maßnahmen gestählt, der praktische Wille durch selbständige volle Fertigstellung eines nützlichen Gegenstandes in ernster Arbeit für zukünftige fleißige fröhliche Berufstätigkeit herangebildet. — Die Buchbinderei, Flickstube, Kartoffelschälstube, Hof, Garten, Hausreinigung bieten andere Arbeitsfelder.

Die Kinder werden nach Alter, Kraft, Fähigkeit in Arbeitsstufen eingeteilt, die allmählich vom Leichteren zum Schweren, vom Einfachen zum Komplizierten hinführen. Die Mädchen wurden bei Haus- und und Handarbeiten betroffen. Ein Teil der Kinder, Kleinste und Schwächliche sowie Revierkranke, saßen fröhlich bei ihren reichlichen Spielsachen.

Nach Besichtigung dieser beiden Kinderanstalten ging es ins »Mägdeheim« (40—50 schulentlassene 14—17jährige Mädchen). In der »Lehrküche« wurde von der ersten Haushaltlehrerin eine Kochlektion gehört, in der »Lehrschneiderei« von der zweiten eine Nählektion. Auch die »Lehrwäsche« wurde gezeigt. Alle Mägde gehen $1/2$—1 Jahr durch diese Lehrabteilung, dann zur praktischen Befähigung je $1/2$ Jahr noch in die große, lichte, mit modernen Senkingkesseln usw. ausgestattete Centralküche und Centralwäscherei resp. in den Nähsaal (6 Nähmaschinen), woselbst für die ca. 425 Personen umfassende Anstaltsfamilie gekocht, gewaschen, genäht und geflickt wird. An 2 Nachmittagen erhalten alle Mägde noch 2 × 4 Stunden allgemeinen Fortbildungs-Unterricht, sowie Unterricht im Singen und Turnen von den wissenschaftlichen Lehrerinnen.

Ähnliche enge Verbindung von planmäßiger theoretischer Vorbildung und praktischer Durchbildung zeigte das »Lehrlingsheim« für 60 schulentlassene Knaben. In der Tischlerei, Malerei, Schneiderei, Schusterei, Gärtnerei, Land- und Viehwirtschaft werden diese heranwachsenden Jünglinge von Erziehern, welche in dem betr. Beruf ihre Meisterprüfung bestanden haben, einige Jahre ausgebildet, um entweder in der Anstalt oder bei auswärtigen Meistern nach Absolvierung der etwa noch fehlenden Lehrjahre ihre Gesellenprüfung usw. abzulegen. Jeder Meister gibt auch Fach- und Zeichenunterricht in seiner Gruppe. Außerdem erhalten die Zöglinge von 2 Lehrern noch 12—15 Stunden allgemeinen Fortbildungsunterricht inkl.

Bürgerkunde, Turnen, Musik (Geige oder Trommel, Pfeife). Die Gruppen sind klein (5—10) und familiär gehalten bei den Lehrlingen wie bei den Mägden.

Alle Anstaltsgebäude liegen völlig frei in Gärten hinter offenen, niedrigen Gartenstaketzäunen. — Durch die schönen, am blauen umwaldeten Straußsee belegenen Gärtnereien, an der Seebadeanstalt vorüber, in der Sommers Knaben wie Mädchen Schwimmunterricht erhalten, ging es zu dem modern erbauten großen neuen Lazareth (40 Betten), in welchem der Anstaltsarzt mit 2 geprüften gebildeten Krankenpflegerinnen nicht bloß die Akut-Kranken behandelt, sondern auch die leiblich und geistig minderwertigen, nervösen usw. Kinder in besondere Pflege nehmen kann. Hier wird im kommenden Sommer mit diesen Kindern vom Direktor und Arzt eine »Freiluftschule« versucht werden.

Vom schön angelegten Lazarethgarten kamen die Gäste über den nachbarlichen Turnplatz zur geräumigen, mit modernen Geräten ausgestatteten Turnhalle: Zum Abschluß der Führung wollten die Kinder zeigen, daß sie unter ihrem Anstaltsvater und seinen Beamten nicht bloß angehalten werden, im Unterricht ihren Geist zu heben, in der Arbeitserziehung ihren praktischen Berufswillen zu finden und zu stählen, sondern daß sie auch Freude an der Kunst der Musik und harmonisch schönen Beherrschung des Leibes zur rechten Ausnützung der Freizeit gewonnen hatten. Ein zierlicher Reigen der Mädchen wurde durch 3- und 4stimmige Gesänge des Knaben- und des Mädchengesangchors umrankt; die teilweise recht schwierigen Geräteübungen der Lehrlinge am Reck und Barren wurden mit exakt, sicher und schön ausgeführten Pyramidenbauten der Kürturner unter Musikbegleitung abgeschlossen. »In Freiheit zur Freiheit,« so wollen hier 1 studierter pädagogischer Direktor, 1 Arzt (im Nebenamt), 7 Lehrer, 2 wissenschaftliche Lehrerinnen, 9 technische Lehrerinnen, 2 Krankenpflegerinnen, 16 vom Direktor geschulte Handwerkerzieher neben 6 Bureaubeamten in weiten, gesund, licht und freundlich hergerichteten Räumen armen Kindern, welche großenteils durch die Schuld der Eltern in einem sumpfigen Milieu ersticken wollten, unter der wohlwollenden Fürsorge der Brandenburgischen Provinzial-Verwaltung (Landesdirektor Freiherr von Manteufel) ein neues Leben bereiten. Daß 78% von diesen gerettet werden, erläuterte am Ende der Führung der Direktor an der Hand einer Fähnchen-Landkarte, welche die 28 »Kolonien« darstellen, in denen die Familienerziehung als Fortsetzung der Anstaltserziehung für die 500 Außenzöglinge der Anstalt eine besondere pädagogisch-politische Organisation hat.

2.

Um 10 Uhr fand unter großem Zudrang der Kongreßmitglieder der wegen Abwesenheit des Redners bis dahin verschobene Vortrag des Herrn Geheimen Medizinalrates Prof. Dr. Th. Ziehen in der Psychiatrischen und Nervenklinik der Königlichen Charité statt. *Die experimentellen Methoden der Psychologie des Kindes* bildeten das Thema. Insbesondere wurde die Inventaraufnahme der kindlichen Vorstellungen, die Bourdon'sche Aufmerksamkeitsprüfung und die Methodik der Assoziationsversuche erörtert, wobei der Vortragende zugleich eindringlich vor kritiklosem Experimentieren und voreiligen praktischen Folgerungen warnte. — Einem Teile der Zuhörer wurden hierauf die psychologischen Apparate des Laboratoriums der Klinik demonstriert.

3.

Um 11½ Uhr fand eine Besichtigung des Psychologischen Instituts der Universität statt unter Leitung des Herrn Privatdozenten Dr. Karl L. Schaefer. Auch hier war die Beteiligung so groß, daß die Führung in zwei Gruppen geschehen mußte. Mit Rücksicht auf die knapp zugemessene Zeit konnten nur die wichtigsten der dem Institute in reichem Maße zu Gebote stehenden instrumentellen Mittel für Unterricht und Forschung gezeigt werden, nämlich die Apparate und Einrichtungen für graphische Registrierungen, für Untersuchungen über Zeitsinn, Reaktionszeiten, Empfindungs- oder Unterschiedsschwellen, für psychologische resp. physiologische Studien auf optischem und akustischem Gebiete.

Früh am Nachmittage versammelte sich eine große Anzahl von Kongreßmitgliedern auf dem Wannsee-Bahnhofe, um nach Zehlendorf bei Berlin zu fahren. Dort angekommen, trennte sich die Gesellschaft in eine größere und kleinere Gruppe.

4.

Die überwiegende Mehrzahl begab sich nach dem Erziehungsheim »Am Urban«. Diese von Herrn Pastor Plaß dirigierte Anstalt für Fürsorgezöglinge (ca. 350 Knaben und Mädchen bis zu 16 Jahren) bot des Interessanten und Lehrreichen außerordentlich viel. Das Originelle der Anstalt besteht darin, daß die vorhandenen modernen sozialpädagogischen Ideen, soweit sie gesund sind und auf christlich nationaler Grundlage ruhen, in organischem Zusammenhang auf allen

dabei in Betracht kommenden Gebieten zielbewußt im Anstaltsbetriebe zur Geltung gebracht werden. Die Anstalt will nicht bloß die Familie, sondern alle auf das kindliche Gemüt einwirkenden Erziehungsfaktoren des Lebens in der Gemeinde zu ersetzen suchen. Die Erziehung basiert nicht nur auf psychologischen, sondern vor allem auf biologischen Voraussetzungen. Der Anstaltsorganismus bildet ein kleines Gemeinwesen, das aus 24 bis 30 Erziehungsgruppen mit je einem Erzieher besteht. Die Anstalt besitzt einen eigenen Betsaal, 7 Schulklassen, eine Fortbildungsschule für Mädchen, einen Schulgarten, Vieh-, Landwirtschafts- und Bureaubetrieb zur Ausbildung von Zöglingen und an Werkstätten für Knaben: Schneiderei, Tischlerei, Buchbinderei, Glaserei, Schuhmacherei, Malerei, Tapeziererei, photographisches Atelier und für Mädchen: Kindergärtnerei, Kochschule, Wäscherei und Handarbeits- nebst Kunstschule. Den Werkstätten sind Lehrmittelmuseen für Warenkunde, Werkzeugkunde und Maschinenkunde, Übungslehrgänge, Apparate zur Erlernung der Arbeitsmethode und permanente Ausstellungen der Arbeiten angegliedert. Die Fortbildungsschule der Mädchen umfaßt folgende Fächer: Soziale Wohlfahrtspflege, Ethik, Nahrungsmittellehre, Wohnungs- und Bekleidungslehre, Gesundheitslehre, Staatsbürgerkunde, Erziehungslehre, Kunstpflege und Gesang, alles in organischer Wechselbeziehung mit Unterricht in Deutsch, Schreiben, Rechnen und praktischen Übungen. Der Schulgarten besteht aus Haushaltungs-, Bienen- und Handelsgarten, landwirtschaftlicher Versuchsstation, Feldgarten zur Selbstbetätigung, Baumschule, biologischen, systematischen und morphologischen Gruppen, Treibhaus-, Mistbeet-, Champignon- und Topfpflanzen-Kultur, Wintergarten, Schulgarten-Museum und -Laboratorium. Hinsichtlich der Erziehungsmethode steht Erfahrungswissen, produktive, individuelle und kollektive Selbstbetätigung im Vordergrunde. Um die Zöglinge sozial brauchbar und gemeinnützig zu machen und der kollektiven Selbstbetätigung eine praktische Grundlage zu geben, sind sämtliche Knaben und Mädchen zu Vereinen zusammengeschlossen, die unter Leitung von Erziehern stehen. Solche Vereine sind für Mädchen: Turn-, Gesang- und Jungfrauenverein, Arbeitskränzchen; für Knaben: Turnverein, Feuerwehr und Jugendwehrkompagnie, Trommler- und Pfeifer-Corps, Sanitätskolonne, Tierschutz- und Jünglingsverein. Zur Erziehung der Kinder im Gebrauch berechtigter und veredelnder Lebensfreude dienen das Spiel und das Theater, zu dem alle Bedarfsartikel wie Bühne, Sofitten, Kostüme usw. von den Zöglingen selbst gefertigt werden. Die sozialpädagogischen Institutionen dienen zur Förderung der Selbständigkeit und staatsbürgerlichen Tüchtigkeit, der vernünftigen hy-

gienischen Lebensführung und vor allem der wirtschaftlichen Tüchtigkeit. Die Gesamtkosten der Pflege und Erziehung betrugen pro Etatjahr 1904/05 374,06 Mark pro einzelnen Zögling, sind also auch in wirtschaftlicher Hinsicht außerordentlich rentabel.

5.

Die zweite Gruppe, die Besucher des Erziehungsheimes »Kinderschutz« in Zehlendorf, wurde von dem Direktor der Anstalt, Herrn Major, empfangen und durch das neue und modern hygienisch eingerichtete Heim geführt. Dasselbe ist bestimmt für die Ärmsten der untersten Bevölkerungsschichten, für die Ausgenutzten und Mißhandelten, für die bedauernswerten Geschöpfe, die ihren Eltern eine Last sind und daher von ihnen oft unmenschlich behandelt werden. Zwei hochherzige Männer, Mitglieder des Vereins zum »Schutze der Kinder vor Ausnützung und Mißhandlung«, haben diesen Armen ein Heim erbaut, in denen sie sich als Menschen fühlen, ihre Jugendzeit glücklich und zufrieden verleben sollen, um körperlich, geistig und moralisch gekräftigt dermaleinst gewappnet zu sein im Kampfe ums Dasein. Das Heim ist Erziehungs- und Unterrichtsanstalt. Das große Gebäude ist für 90 Kinder berechnet und entspricht in jeder Beziehung allen Anforderungen der Neuzeit. Die schöne Lage in der Nähe des Waldes, die ganze Bauart und Ausgestaltung des Heimes, die großen, luftigen, freundlichen, mit geschmackvollen Wandbildern und Wandfriesen geschmückten Räume, alles dies ist dazu angetan, ein armes, verschüchtertes, scheues Kind aufzumuntern und mit Lebensfreude zu erfüllen.

Die Besuche der Erziehungsanstalten hinterließen sichtlich bei allen Teilnehmern einen tiefgehenden Eindruck. Zeigten sie doch an lebendigen Beispielen, wie viel Segensreiches Liebe, Verständnis und Tatkraft auf dem Gebiete der Fürsorge für die verlassene und verwahrloste Jugend zu leisten vermögen und schon geleistet haben.

Hatte man hier manche Veranlassung gehabt, einen ernsten Blick auf die Schattenseite des Jugendlebens zu werfen, so erhielten doch auch die auf der Lichtseite sich gegenwärtig geltend machenden Bestrebungen, Sinne und Seele des Kindes in höherem Maße als bisher für das Ästhetische, Künstlerische empfänglich zu machen, noch Gelegenheit zum Worte zu kommen:

6.

Abends um 7 Uhr fand in der Universität eine Sitzung der Vereinigung »Die Kunst im Leben des Kindes« statt. In dieser hielt zuerst Herr Dr. Max Osborn-Berlin, Redakteur der Nationalzeitung, einen sich an die Verhandlungen des Kongresses anschließenden Vortrag. Dann sprach Herr Bildhauer Albert Reimann-Berlin, und zwar über das Kind als Plastiker, und hierauf Herr Fritz Stahl-Berlin, der unter anderem gegen die ausgestellten Breslauer Kinderzeichnungen kritische Einwendungen erhob, auf die Herr Privatdozent Dr. W. Stern-Breslau zurückweisend antwortete.

Inhalt.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Anatomisch-hygienisches Wandtafelwerk von Dr. Baur und E. Fischer.
Modelle vom gesunden und kranken Schulkinde. Ausstellung des Albrecht Dürer-Hauses-Berlin.



Der Ausstellungsveranstalter
E. Fischer.

Ausstellung von B. G. Teubner-Leipzig.



Berliner Fröbel-Verein (Korporation).



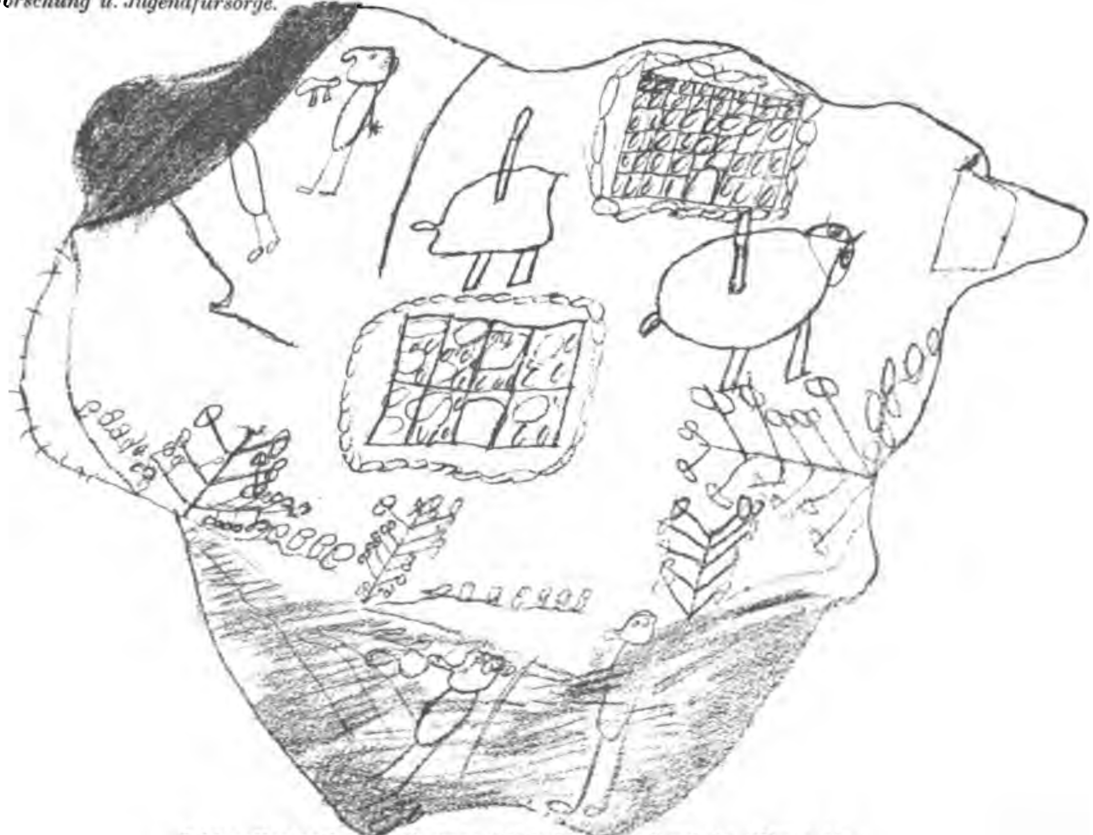
Städtische Idioten-Anstalt Berlin-Dalldorf.

Freie Kinderzeichnungen.



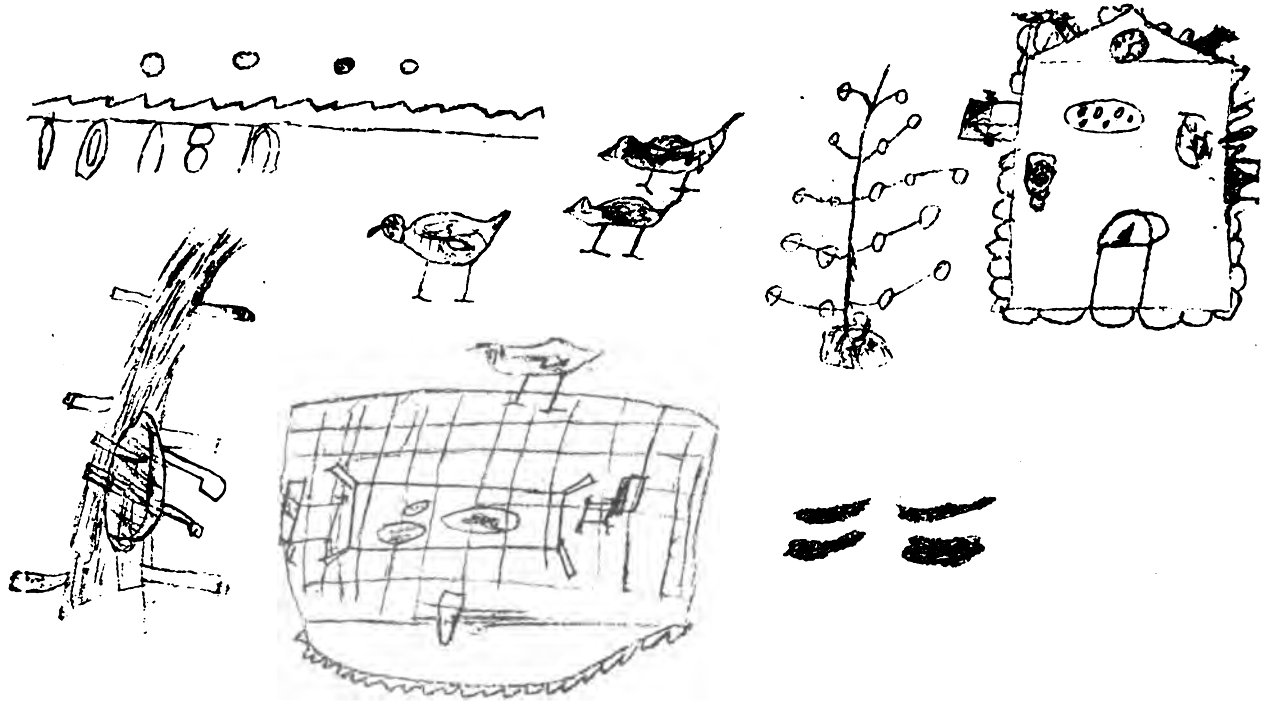
Schlaraffenland. 7jähriges Mädchen. Volksschule, Klasse 6.

Beispiel für die mehrfach vorkommenden ganz schwachen Leistungen. Monotone Wiederholung ganz weniger Motive (Stiefel. Würste, Pfefferkuchen, Häuser). die wahllos in den Raum gestreut werden. Menschen im Kopf-Rumpf-Typus (Kopf und Rumpf vereint). Völlige Gleichgültigkeit gegen die Größenrelationen (Schuhe, Menschen und Häuser haben gleiche Größe). Die Schiefertafel ist eigene Zutat aus dem engsten Interessenkreis des Kindes.



Schlaraffenland. 11jähriges Mädchen. Volksschule, Klasse 1b.

Sonderbare Verquickung von Aufriß und Grundriß. Das gesamte Schlaraffenland aus der Vogelperspektive als Landkarte (kam unter sämtlichen Proben nur dies einzige Mal vor). Die Pfefferkuchengebirge werden, wie im Atlas, durch Schraffierung angedeutet. Die Bäume und Häuser sind von vorn gesehen, also im Aufriß, die Wurstzäune im Grundriß. Menschen trotz der Profilstellung zweiäugig.



Schlaraffenland. 12jähriges Mädchen. Volksschule, Klasse 1a.

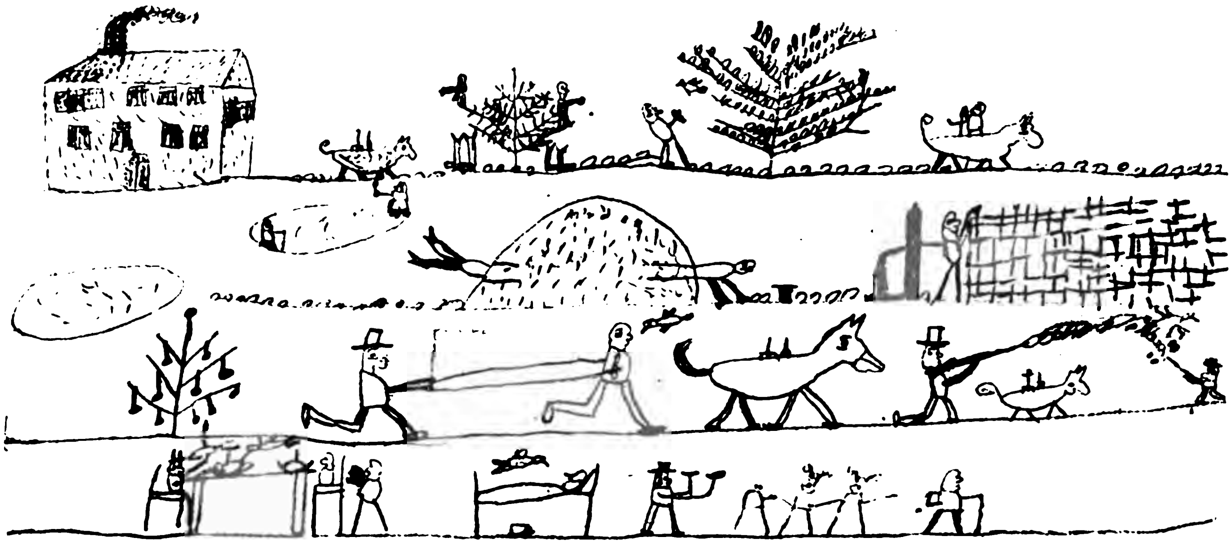
Ebenfalls erfolgloser Kampf mit dem Raume. Das eine Haus ist von vorn gesehen mit schiefem Schornstein und nach außen geklappten Fenstern. In das andere Haus sieht man von oben hinein auf einen gedeckten Tisch mit gespreizten Beinen und auf zwei Stühle. Links Bach mit umgeklappten Randbäumen; Schiff, dessen Schornsteine nach links, dessen Nebelhörner nach rechts geklappt sind. Eine gebratene Taube im Profil, aber zweiäugig.



Die Frauenfigur ist aug

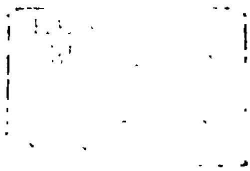


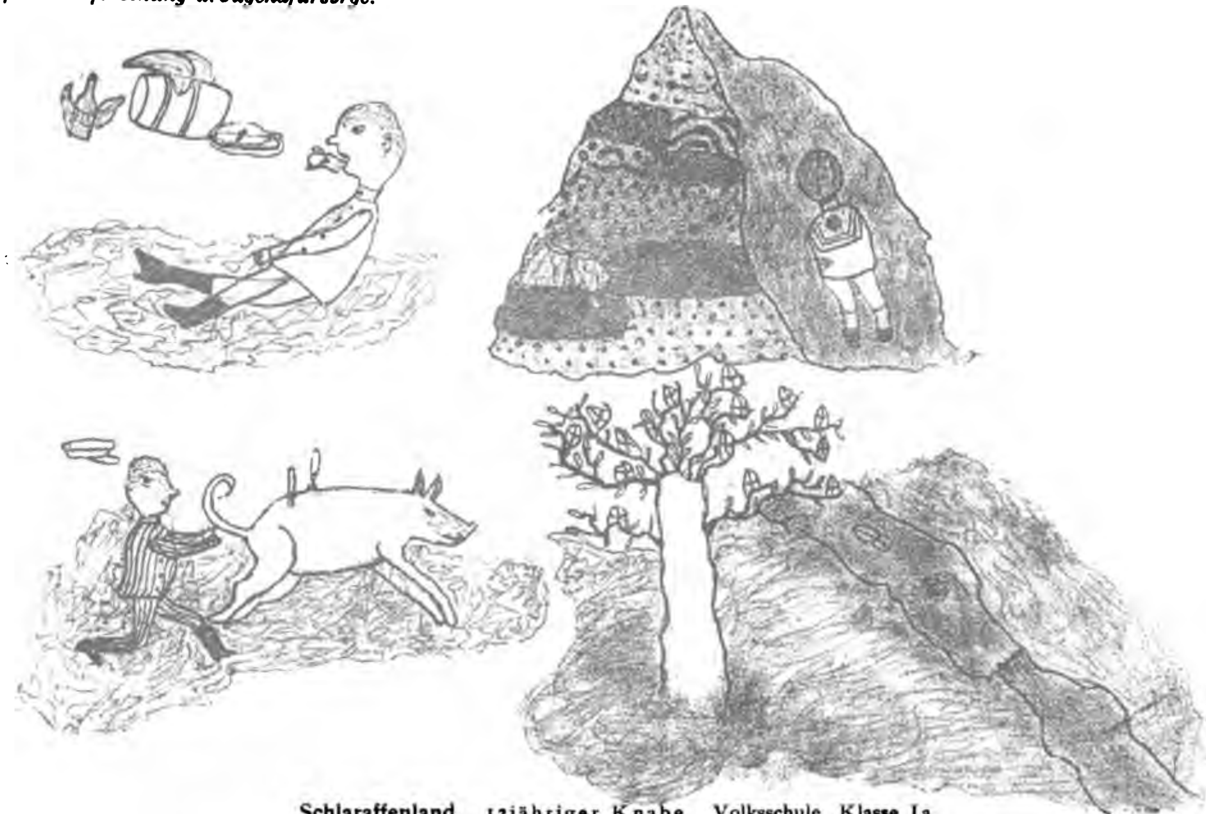
Die Frauenfigur ist au



Schlaraffenland. 9jähriger Knabe. Volksschule, Klasse IV.

Fortlaufende Erzählung auf 4 Reihen; schlecht gezeichnet, aber sehr reichhaltig, bewegt und humorvoll. Besonders deutlich tritt die Überfülle der Genüsse zu Tage. Selbst beim Pferdspielen (Reihe 3) und beim Zubetteliegen (Reihe 4) fehlen die gebratenen Tauben nicht. Die Esser links unten können sich vor stehenden, fliegenden und gebrachten Speisen kaum retten. Der Jungbrunnen (links unter Reihe 1) ist mit den dürftigsten Mitteln angedeutet, nämlich durch die zuerst gebrauchte, nachher übermütig hochgeschwungene Krücke. Das gebratene Schwein (Reihe 3) hat Pferdekopf und Menschenbeine.

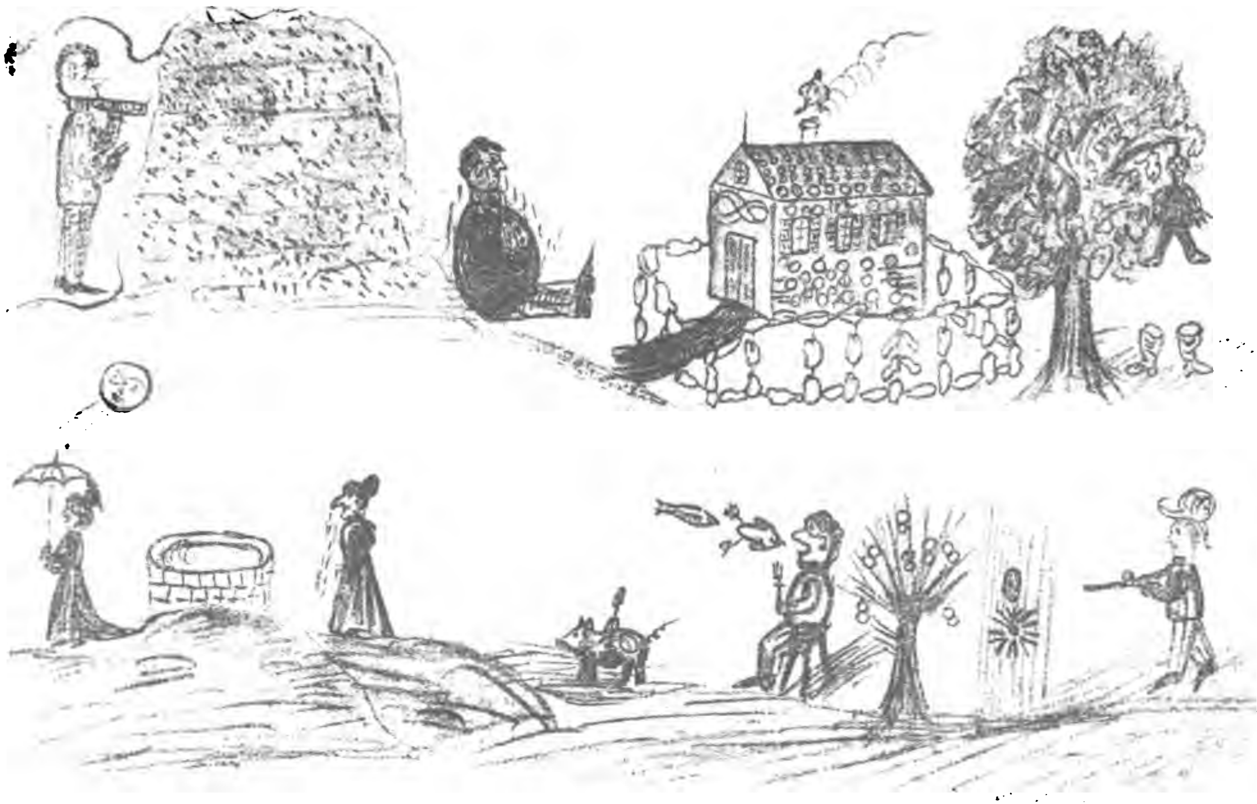




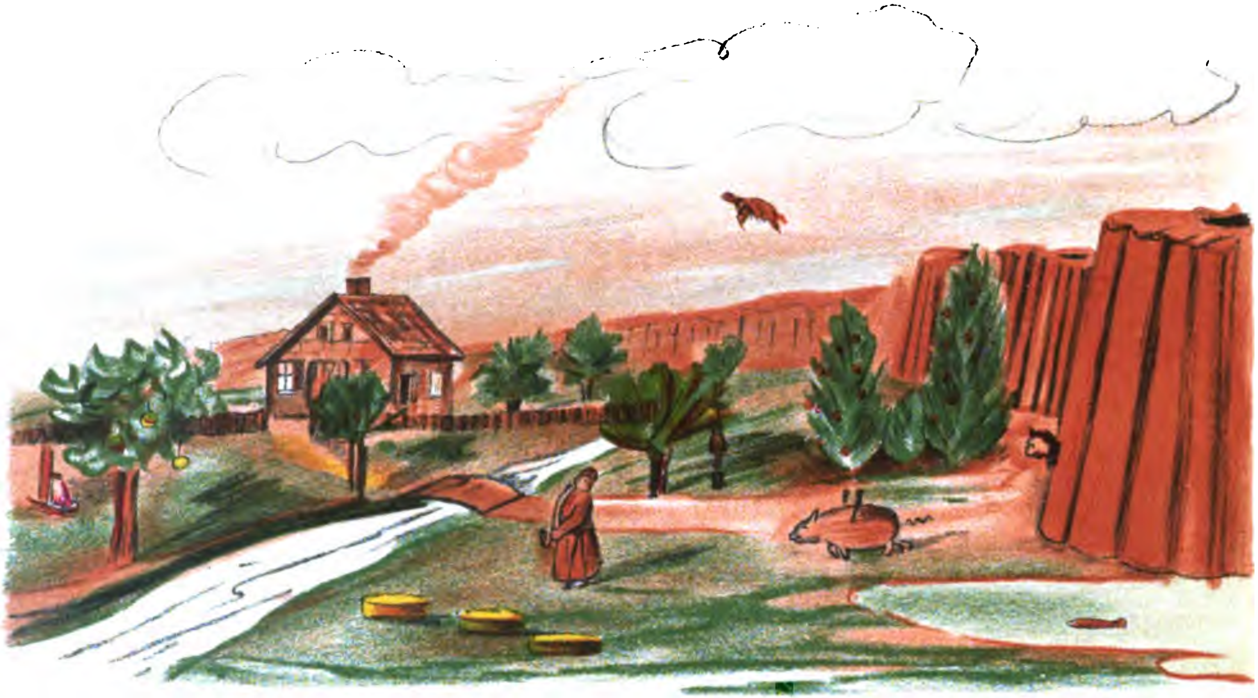
Schlaraffenland. 12jähriger Knabe. Volksschule, Klasse Ia.

Der Knabe zeichnet, in Bilderbogenmanier, sich selbst als Schlaraffen. Er ißt sich durch den liebevoll im Querschnitt gezeichneten Kuchenberg, ergänzt eigenmächtig die fliegenden Herrlichkeiten durch eine Tonne und eine Flasche. Das Schwein ist überraschend gut gelungen. Die sehr lebhafte Bewegung bei der Schweinejagd wird noch verstärkt durch die wegfliegende Mütze. Rechts unten fallen die Semmeln vom Semmelbaum in den Milchbach.

Freie Kinderzeichnungen.



Schlaraffenland. 16jähriger Knabe. Oberrealschule, Tertia.
Das Blatt zeigt besonders deutlich die Mehrphasigkeit der Erzählungen. Der vor dem Kuchenberg schlanke Mann fällt hinter ihm dickgegessen und schwitzend nieder. Entsprechend beim Jungbrunnen. Parallele zu erzählenden Darstellungen naiver Kunstepochen (z. B. zum Jungbrunnen von Lukas Cranach).

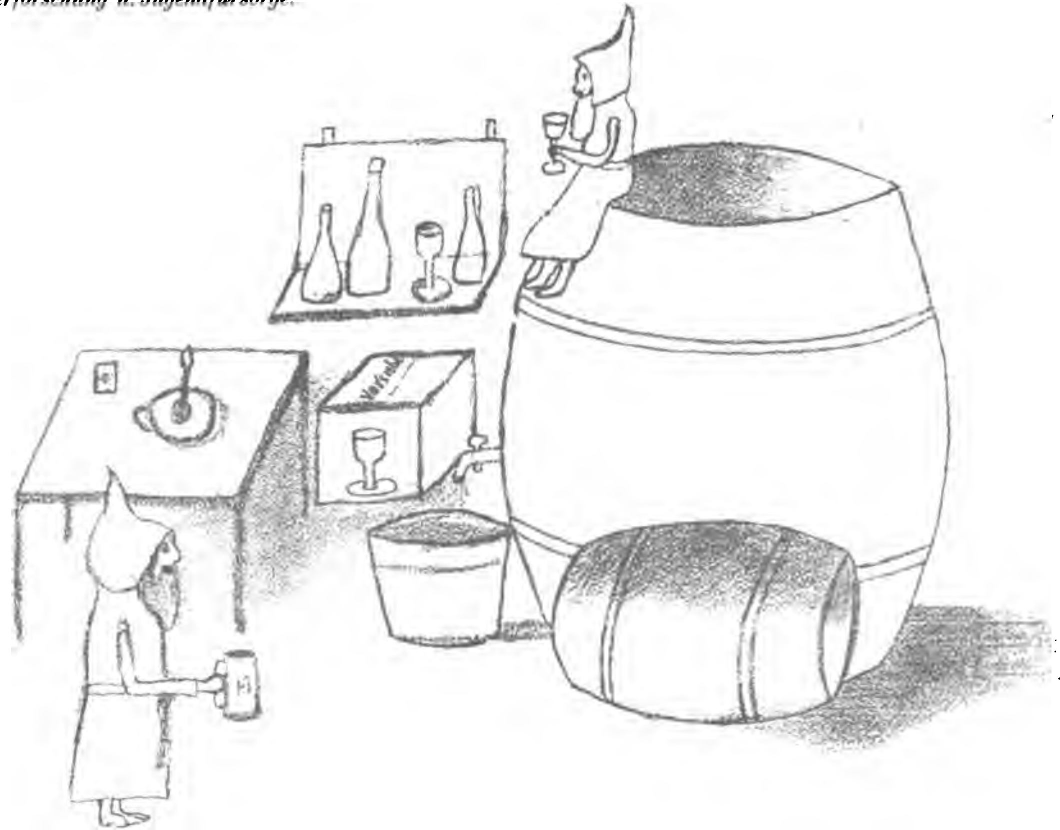


Schlaraffenland. 16jähriger Knabe. Oberrealschule, Tertia.

Buntstiftzeichnung. Hervorragendste Leistung des ganzen Versuchs. Die geschlossene Komposition und vollendete Durchführung ist bei der Kürze der gewährten Zeit (45 Min.) besonders bemerkenswert. Man beachte die Luftperspektive, die das originelle Napfkuchengebirge nach hinten in dunstige Ferne rückt, die durch Aussparung erzielte leuchtende Weiße des Milchbaches, die Tönung des Himmels, die richtig gesetzten Schatten. Am wenigsten gelungen sind die Menschen- und Tierfiguren.



Freie Kinderzeichnungen.



Die Heinzelmännchen (im Weinkeller). 15 jähriges Mädchen. Höhere Mädchenschule, 10. Schuljahr.
Die Zeichnerin ist wegen ungenügender Zeichen-Leistungen vom Schul-Zeichenunterricht dispensiert. Obige ganz niedliche Leistung zeigt also, daß das Schulzeichnen ganz abseits von der Fähigkeit des freien Zeichnens stehen kann.